Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270764
Centre d'intérêt: 260

Larivée, Serge.

Approche psycho-éducative de la mésadaptation au niveau préscolaire : rapport final / Serge Larivée. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle, 1981.
303 p. en pag. multiple : graph., plans ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie à la fin du v. Dépouillement partiel: Preschool behavior questionnaire -- D'une théorie de la connaissance à la modification du comportement ou Quelques liens Piaget-Watzlawick / Serge Larivée -- Programme des activités de la maternelle.

Cote Dewey: 370.153/L323a Cote LC: LB/1060

Descripteur(s): *Difficulté scolaire *Inadaptation scolaire *Comportement de l'enfant *Jardinière d'enfants *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Saint-Clément (Montréal, Québec) *Watzlawick, P

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention

Recherche exploratoire qui vise la mise sur pied d'un type d'intervention susceptible d'apporter une aide spécifique à des enfants en difficulté d'adaptation dans le cadre même de la maternelle qu'ils fréquentent. L'implantation du type d'intervention suggéré, l'approche de Watzlawick, devrait permettre l'atteinte d'un objectif principal: une diminution chez les enfants-cibles des comportements évalués par les jardinières comme symptômatiques. On souhaite en outre colliger des données sur la transformation éventuelle des modes d'intervention habituellement utilisés par les jardinières vis-à-vis les enfants-cibles.

Six garçons qui fréquentent la maternelle à l'école Saint-Clément de la CECM ont été choisis comme enfants cibles de la recherche. L'intervention s'est déroulée de janvier 1981 à la fin mai 1981, à raison de trois demi-journées par semaine. Des mesures d'évaluation ont été effectuées préalablement (pré-test), à mi-temps et après la période d'intervention (post-test). Trois types d'observation ont été utilisées: 1. l'observation méthodique, qui permet de recueillir des données quantitatives à partir de centrations précises et préalablement opérationnalisées, menée à l'aide d'une des grilles de Stallings (1973); 2. l'observation descriptive en vue de cueillir des données qualitatives sur les attitudes des adultes et des enfants concernés; 3. l'observation engagée de l'intervenante.

Le tracé des courbes d'interaction laisse supposer que les troubles d'adaptation des enfants-cibles ne sont pas très graves ou en tout cas

que leur comportement ne commande pas plus d'interventions que celui des autres enfants du groupe. Malgré ses limites, la recherche semble avoir contribué à la formation d'instruments utilisables dans des modèles d'intervention systémiques.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270764

COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

SERVICE AUX ÉTUDIANTS

Bureau de la consultation personnelle

Approche psycho-éducative de la mésadaptation au niveau préscolaire

R A P P O R T F I N A L

AOUT 1981

Serge Larivée, Ph. D.
Professeur adjoint
Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

E D U Q 8270764

La rédaction de ce rapport final est possible grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Éducation accordée en vertu de l'énoncé de politique et du plan d'action pour l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES

		Page
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire	1
3.	Membres de l'équipe de recherche	1
4.	Plan de la recherche	2
	4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs expérimentés	2
	4.1 a) Problématique	2
	b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées	2
	c) Groupe - âge et sexe	2
	d) Localisation des jeunes en fonction des élèves du "régulier"	5
	e) Organisation humaine et physique de l'école	5
	f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions	7
	g) Assiette horaire	8
	h) Facteurs géographiques	9
	4.2 Les objectifs de la recherche	10
	4.3 Hypothèses posées	17
	4.4 Devis expérimental	17
	4.5 Les instruments	18
	4.6 Description de l'intervention	25
5.	Résultats de l'analyse quantitative	
	5.1 Analyse des résultats: observation méthodique	30
	5.2 Analyse des interactions	61
	5.3 Conclusion tirée de l'observation méthodique	75
	5.4 Résultats tirés de l'analyse qualitative	77
	Dossier C_1	84
	Dossier C_2	135
	Dossier C_3	182
6.	Conclusion	209

Appendice A - Plan et organisation matérielle de l'école St-Clément

Appendice B - Plan et organisation matérielle de l'école St-Clément annexe.

Appendice C - Répartition des locaux aux écoles St-Clément et St-Clément annexe

Appendice D - Preschool Beahvior Questionnaire

Appendice E - Texte de S. Larivée contenant les principes théoriques à l'appui du projet.

1. TITRE DU PROJET

Approche psycho-éducative de la mésadaptation au niveau préscolaire.

2. COMMISSION SCOLAIRE - ECOLES

Commission des écoles catholiques de Montréal
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal, QUEBEC

Ecole St-Clément
4770, rue La Fontaine
Montréal, QUEBEC

Ecole St-Clément (Annexe)
4650 est, rue Ontario
Montréal, QUEBEC

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

(Nom, profession, formation et responsabilité dans la recherche)

DUPRAS, Madeleine, psychoéducatrice - responsable
PARADIS, Diane, jardinière - intervention
PAINCHAUD, Lise, jardinière - intervention
TETREAULT, Elise, psychoéducatrice - intervention
LARIVEE, Serge, chercheur attitré - recherche
BAILLARGEON, Louise, assistante de recherche - recherche
NIDING, Sylvie, observatrice - recherche
LABELLE, Sylvie, observatrice - recherche
DOSTALLER, Marie-Anne, observatrice - recherche
QUIVIGER, Andrée, consultante - recherche

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation des services expérimentés

a) Problématique

Malgré les interventions des jardinières et les services de consultation occasionnellement distribués au préscolaire, il demeure que certains enfants en difficulté d'adaptation risquent d'être orientés à l'extérieur de la commission faute de ressources intégrées au milieu.

Ces difficultés se manifestent souvent chez les enfants concernés par de l'agressivité et de l'hostilité face à l'adulte ou au groupe de l'anxiété et de la peur qui font que l'enfant est décrit comme étant malheureux, peureux, pleurnichard ou hyperactif. A cause de ces enfants les jardinières disent ne plus pouvoir être disponibles à l'ensemble du groupe tellement ils mobilisent toute leur attention et leurs énergies.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

Pour déterminer la population cible nous nous sommes référés à une recherche effectuée auprès des clientèles des classes d'accueil aux immigrants au niveau pré-scolaire (Baillargeon et Tremblay, 1980). Cette recherche avait pour objectif d'inventorier le taux d'incidence des problèmes d'adaptation scolaire dans ce secteur. Les données révélèrent que 17% de la population pré-scolaire (secteur accueil) à la C.E.C.M. présentait de tels problèmes et il appert que ce pourcentage s'apparente à celui dénombré pour les clientèles des milieux défavorisés aux Etats-Unis et en Angleterre.

Nous avons donc recherché une école recevant un nombre assez élevé d'élèves au pré-scolaire afin de s'assurer d'y dépister six à huit enfants présentant des difficultés d'adaptation. L'école St-Clément, située dans une zone défavorisée de la C.E.C.M. nous semblait tout indiquée puisqu'elle recevait 120 élèves au pré-scolaire. Une première rencontre réunissant la responsable du projet, la directrice de l'école et les trois jardinières rattachées à celle-ci a permis de confirmer la présence d'enfants en difficulté dans le bassin de population concerné.

Voici comment nous avons procédé par la suite pour sélectionner les enfants qui allaient être plus étroitement suivis dans le cadre du projet:

1) Deux des trois jardinières en fonction à l'école St-Clément ont accepté de participer au projet. Nous avons retenu un groupe pour chacune des jardinières participantes au projet. Compte tenu du temps alloué à l'intervention (3 jours par semaine) et de l'horaire des maternelles, (un groupe l'avant-midi et un groupe l'après-midi), il aurait été impossible pour la psycho-éducatrice de rejoindre quatre groupes différents tout en assurant une présence suffisamment continue auprès de chacun d'eux.

Chacune des deux jardinières nous a donc indiqué dans lequel de ses deux groupes elle apprécierait le plus recevoir des services et le hasard a bien fait les choses, l'une choisissant son groupe de l'avant-midi et l'autre, celui de l'après-midi.

La psycho-éducatrice allait ainsi fréquenter chacun des deux groupes à raison de 3 demi-journées par semaine. Cette fréquence s'est avérée favorable sur le plan des retombées de l'intervention et acceptable aussi selon les jardinières pour qui la présence d'une seconde intervenante dans la classe exigeait tout de même une certaine adaptation.

2) La psycho-éducatrice a observé chacun des deux groupes sélectionnés l'équivalent de trois demi-journées. Cette observation non-participante avait pour but de lui permettre de se familiariser avec le fonctionnement de la classe et de dépister les enfants présentant des difficultés d'adaptation. Pendant cette même semaine, les jardinières remplissaient de leur côté un questionnaire Q.C.E.P.S. (voir appendice D) pour chacun des enfants de leur groupe. Au cours de cette étape, jardinières et intervenante n'échangeaient pas leurs vues respectives quant au choix des enfants-cibles.

3) La psycho-éducatrice a rencontré chacune des deux jardinières afin de déterminer avec elles quels enfants allaient être plus spécifiquement visés par l'intervention. C'est en se basant d'abord sur le choix spontané des jardinières puis sur celui de la psycho-éducatrice et enfin sur les données obtenues au Q.C.E.P.S. que six enfants ont été sélectionnés, soit trois par groupe. Nous jugeons important de considérer d'abord avant et tout l'opinion des jardinières quant au choix des enfants car tel que déjà soulevé dans l'optique de Watzlawick, ce qui constitue un problème, ce ne sont pas tant les faits objectifs comme la représentation subjective que l'on s'en fait. Quant à la décision de ne retenir que six enfants, elle est en partie arbitraire quoique ce nombre nous apparaît amplement suffisant compte tenu du caractère nettement exploratoire du projet.

c) Groupe âge et sexe

Il convient de préciser à propos des sujets qu'il s'agit de six garçons dont l'âge varie entre 5 ans et 5 mois et 6 ans et 3 mois. Leur âge moyen correspond à peu près à l'âge moyen des enfants de maternelle.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier".

L'objectif du projet visant à interagir tant au niveau des enfants qu'au niveau des jardinières, sans soustraire les enfants cibles de leur groupe-classe, en aucun temps les enfants n'ont été pris à part à l'extérieur de la classe. Nous avons porté une attention particulière à la non marginalisation de l'enfant en difficulté à l'intérieur même de son groupe. Ainsi l'organisation des activités prévoyait toujours, le regroupement d'enfants en difficulté avec ceux qui n'en présentaient pas et ce, chaque fois que nous avons eu recours à la formation de sous-groupes.

e) Organisation des écoles

Organisation physique

Les détails concernant l'organisation physique des écoles sont présentés aux appendices A, B et C.

Organisation humaine des écoles

L'école Saint-Clément et son annexe regroupent 690 élèves dont environ 120 sont répartis dans les trois maternelles.

Le personnel travaillant auprès de cette population regroupe une cinquantaine d'adultes mis à part les bénévoles. Les fonctions de chacun sont indiquées dans le tableau qui suit et à moins que des précisions autres ne soient données, il s'agit de postes à plein temps.

Fonctions	Nombre d'individus et indications des postes autres que plein temps.
Administration	
- Directrice	1
- Directrice adjointe (annexe)	1
- Secrétaires	2 (dont une est à demi-temps à l'annexe)
Personnel enseignant	
- Enseignant secteur régulier	29
- Enseignant secteur ortho-pédagogique	4
- Orthopédagogues (dénombrement flottant)	2
- Jardinières	3
- Spécialistes en musique	2 (demi-temps)
- Spécialistes en éducation physique	2 (demi-temps)
Services aux étudiants	
- Infirmière	1 (4 jrs/sem.)
- Psychoéducatrice (affectée au projet)	1 (5 jrs/sem. dont 3 en service direct aux élèves et aux jardinières)
- Travailleuse sociale	1 (2 jrs/sem.)
- Orthophoniste	1 (1 ½ jr/sem.)
- Psychologue	1 (½ jr/sem.)
- Fréquentation scolaire	1 (½ jr/sem.)
- Aumôniers	3 (4 jrs/sem. pour les 3)

Parents bénévoles

- Aides aux enseignants (lecture)	3 (une heure/jour)
- Surveillance à la bibliothèque	20 (horaire rotatif)
- Fabrication de matériel didactique (dénombrement flottant)	2 (périodiquement)
- Cantinières	2 (une heure/jour)

Entretien

- Concierges	3 (dont un est à 2 jrs/sem.)
- Contracteur	1

Le seul organisme social avec lequel la direction peut occasionnellement prendre contact pour fins de référence de cas est le C.L.S.C. du quartier.

f) Identification des intervenantes

Les intervenantes ici identifiées sont celles qui ont une action ponctuelle auprès de la population de la maternelle concernée au moment où débute le projet.

Maternelle - école Saint-Clément

Intervenants directs	Fonction	Fréquence
Infirmière (1)	. Séances d'information	7-8 fois/an
	. Examens individuels	5 fois/an
Orthopédagogues (2)	. Ateliers de jeux d'apprentissage (associations, etc.)	½ hre/sem.
Jardinière (1)	. Surveillance à la collation	10 min./jour

Maternelle - école Saint-Clément annexe

La seule intervenante exerçant une action ponctuelle auprès du groupe est l'infirmière. Elle réalise le même programme que celle de l'école St-Clément.

Pour ce qui est des enfants-cibles, aucun d'entre eux ne reçoit actuellement de services spéciaux

g) Assiette horaire

Maternelle - école Saint-Clément

Activités (a.m.)	Temps/minutes
- causerie ou expression libre	15
- initiation au calcul, à l'écriture et à la lecture	20
- ateliers (musique, modelage, bricolage, éducation physique, etc.)	30
- collation, télévision (Passe-Partout)	20
- (si initiation au calcul, etc. n'a pas été fait): vocabulaire, mime, chant, marionnettes ou histoire	(20)
- jeux libres	30
- vestiaire	20

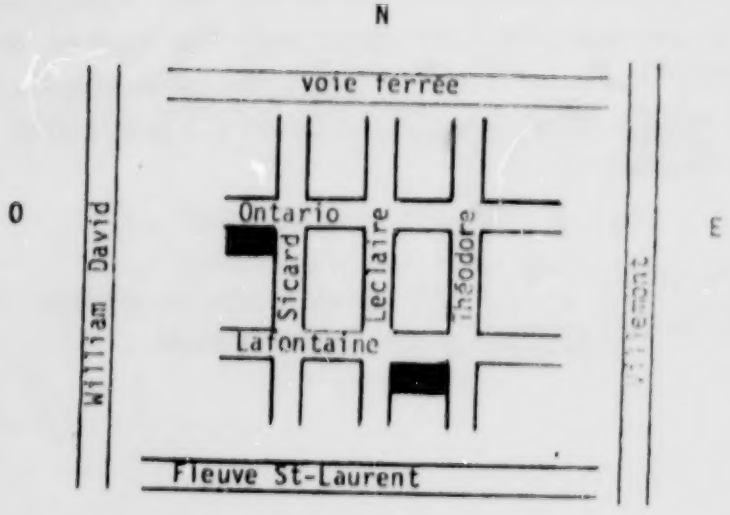
Maternelle - école Saint-Clément annexe

Activités (p.m.)	Temps/minutes
- causerie	15
- ateliers (bricolage, éducation physique, etc.)	25
- collation	15
- jeux libres	30
- sieste ou histoire	15
- vestiaire	20
- transitions (rangement, etc.)	15

A raison de trois demi-journées par semaine, la psycho-éducatrice intervenant dans le cadre du projet co-anime les différentes activités avec la jardinière. La répartition des tâches entre elles, la réalisation d'activités spéciales et l'établissement de modalités de support s'adressant plus directement aux enfants-cibles sont tous des éléments qui se définiront au cours des quatre mois alloués à l'intervention, suivant les besoins identifiés.

h) Facteurs géographiques

Le projet s'adresse à deux groupes de maternelles rattachés à deux différentes écoles de la C.E.C.M. soit l'école St-Clément (4770, Lafontaine) et l'école St-Clément annexe (4650, est rue Ontario). Le territoire sis sur l'Île de Montréal et desservi par ces deux écoles est délimité par les bornes suivantes:



Ce secteur est partie intégrante du quartier Maisonneuve dont provient toute la population des deux écoles, y compris les six enfants-cibles; aucun de ceux-ci n'a à utiliser le transport scolaire.

4.2 Objectifs et étapes de réalisation

Le présent projet prévoit la mise sur pied d'un type d'intervention susceptible d'apporter une aide spécifique à des enfants en difficulté d'adaptation dans le cadre même de la maternelle qu'ils fréquentent.

L'implantation du type d'intervention suggéré, l'approche de Watzlawick, devrait permettre l'atteinte d'un objectif principal:

> une diminution chez les enfants-cibles des comportements évalués par les jardinières comme symptômatiques. Nous espérons en outre colliger quelques données sur la transformation éventuelle des modes d'intervention habituellement utilisés par les jardinières vis-à-vis les enfants-cibles.

Le projet se divise en trois grandes phases, chacune d'elles comprenant un certain nombre d'étapes intermédiaires.

Phase 1:

Evaluation des comportements symptômatiques préalablement à la mise en application de l'intervention proposée (décembre 1980 - janvier 1981).

1) Passation d'un questionnaire (Q.C.E.P.S.) permettant d'établir pour chaque enfant du groupe une cote représentative de son degré d'"inadaptation" et de ressortir de l'ensemble des sujets, ceux qui posent le plus de problèmes. (Voir appendice D).

2) Neuf heures d'observation, échelonnées sur trois demi-journées pour chacun des deux groupes, ont été effectuées par la psycho-éducatrice.

3) Entrevues de la psycho-éducatrice avec les jardinières afin d'identifier:

   a) les enfants-cibles
   b) leurs comportements problématiques
   c) les interventions utilisées jusqu'à maintenant par les jardinières face à ces comportements.
   d) les changements souhaités par les jardinières au niveau du comportement des enfants.

4) Rédaction par la psycho-éducatrice d'un rapport de comportement sur chacun des six enfants-cibles et ce, à partir de ses observations et du matériel cumulé en entrevue avec les jardinières.

5) La psycho-éducatrice rencontre une seconde fois chacune des jardinières avec les rapports de comportements rédigés et apporte, s'il y a lieu, des précisions ou des corrections aux dits rapports.

Les sous-étapes 1 et 2 ont strictement été des préliminaires à l'identification des enfants-cibles. D'une part, les résultats au questionnaire reflétaient en partie la perception globale de la jardinière concernant les enfants de son groupe. D'autre part, les observations effectuées par la psycho-éducatrice lui permettaient de se faire une première idée quant au choix des enfants pouvant avoir avantage à recevoir des services. Cependant, dans l'optique de Watzlawick, ce qui crée avant tout le problème, c'est très souvent la perception que les individus eux-mêmes se font de la situation. Pour cette raison, nous étions amenés à considérer comme problématique ce que la jardinière elle-même jugeait problématique. Aussi pour la sélection des sujets, indépendamment des données obtenues en 1 et 2, nous nous en remettions avant tout au choix de la jardinière.

C'est à la sous-étape 3, qu'elle nous faisait part de ce choix et que nous avons alors décidé des enfants à retenir.

Les rapports de comportements concernant chaque sujet-cible figurent dans le dossier personnel à chaque enfant, (section 5.4 Résultats). La version finale présentée là ne varie à peu près pas de la première, car les jardinières considéraient celle-ci très fidèle au portrait qu'elles avaient verbalement dressé de l'enfant lors des entrevues.

Phase 2:

Familiarisation du milieu avec l'approche de Watzlawick (janvier 1981)

1) Remise aux jardinières d'un texte didactique de 35 pages sur la dite approche pour fins d'étude et de discussion (Voir Appendice E).

2) Rencontre réunissant les jardinières, le chercheur et l'intervenante afin d'éclaircir, s'il y a lieu, les points obscurs de l'approche proposée et de discuter de son application.

3) Rencontre réunissant les mêmes personnes qu'en 2, afin d'anticiper, à la lumière de l'approche proposée, des moyens d'interventions spécifiques à chacun des enfants-cibles.

4) Rencontre des membres de l'équipe de recherche afin d'envisager les modes d'intervention les plus susceptibles de provoquer les changements désirés.

Le texte didactique dont il est question à la sous-étape 1 a été étudié assez rapidement par les jardinières. A la sous étape 2, nous sommes revenus avec elles sur le contenu mais nous en sommes restés à un survol assez sommaire de la théorie concernée. Leur implication à ce niveau demeurait réservée et compte tenu des limites temporelles rencontrées, nous avons cru opportun de nous engager sans tarder sur le plan pratique.

Lors des deux rencontres, il a donc surtout été question des problèmes des enfants et des solutions pouvant être envisagées par la suite. C'est à partir d'une recherche de solutions que la psycho-éducatrice a établi avec les jardinières les liens entre la théorie et la pratique. Cette tâche d'établissement des stratégies d'intervention a été poursuivie à la sous-étape 4 par les membres de l'équipe de recherche, stratégies qui étaient par la suite discutées et proposées aux jardinières.

En aucun autre temps, nous ne sommes revenus comme tel avec les jardinières sur les liens entre les aspects théorique et pratique de l'approche proposée. Les échanges ayant eu cours entre les jardinières et l'intervenante concernant l'orientation de l'intervention ont essentiellement porté sur le vécu partagé avec les enfants en classe et ce, en termes d'attitudes adoptées, de réactions obtenues et de changements à introduire s'il y avait lieu. Par contre, si aucune utilisation vraiment systématique de l'approche n'a été faite, il reste que nous nous en sommes inspirés pour mieux comprendre les faits. Et dans notre partage de cette vision des faits avec les jardinières, il s'est trouvé à en être indirectement question.

Phase 3:

Intervention et collecte des données (février 1981 - mai 1981)

A) Intervention

1) Rencontres de la psycho-éducatrice avec chacune des deux jardinières afin de leur faire part des stratégies possibles d'intervention déterminées par l'équipe de recherche et s'ajoutant à celles d'abord anticipées avec elles.

2) Pendant les mois de février et mars, la psycho-éducatrice a participé en tant qu'intervenante aux activités des deux maternelles à raison de 3 demi-journées par semaine dans chacune d'elles.

Dès la mi-février, elle a pris en charge l'organisation et l'animation de certaines activités. Préalablement, à ce partage des tâches entre les jardinières et l'intervenante, celles-ci se sont rencontrées afin d'établir leurs modalités de collaboration. A la mi-mars, elles ont évalué leur degré de satisfaction à cet effet et se sont réenlignées en conséquence.

3) A la fin de mars, il y a eu une rencontre entre les membres de l'équipe de recherche afin de faire le point sur les comportements observés jusqu'à maintenant chez les enfants et de réajuster les stratégies d'intervention en fonction de ces nouvelles données.

4) A la mi-mars, il y a eu quelques rencontres avec ou à propos de la jardinière remettant en cause sa participation au projet afin d'éclaircir justement ce qui posait problème. A l'issue de ces réunions, elle a décidé de se retirer du projet ne pouvant tolérer la présence des observateurs chargés de recueillir les données nécessaires à l'évaluation du projet.

5) Rencontre de la psycho-éducatrice avec la jardinière poursuivant le projet afin de planifier l'intervention à partir des stratégies proposées convenues par l'équipe de recherche en regard de l'approche théorique.

Parmi les précédentes sous-étapes, seules les principales rencontres sont mentionnées. Il est à noter qu'il y en a eu plusieurs autres tout au long de la période d'intervention, entre les jardinières et l'intervenante afin d'échanger sur le vécu partagé avec les enfants, entre les différents membres de l'équipe de recherche pour mieux se resituer dans le déroulement du projet.

B) Collecte des données

Initialement, il avait été prévu que tout au long de la période d'intervention, deux observatrices seraient présentes à raison d'une demi-journée par semaine dans chacune des deux maternelles. Dans les faits, les jardinières ont exprimé des réticences à la présence des observatrices et elles ont préféré retarder le moment de leur entrée en fonction, le temps tout au moins de s'adapter à la présence de l'intervenante dans la classe.

A la fin du mois de février, les jardinières ont été consultées à nouveau sur cette question et elles ont convenu de retarder encore le début de l'observation.

Nous leur avons présenté les observatrices et les instruments d'observation afin de tenter de vaincre leur résistance à ce qu'elles percevaient comme une évaluation de leur personne plutôt que du projet. Pour une jardinière, il y a eu acceptation de ce "mal nécessaire" tandis que l'autre a choisi de se retirer du projet, ce que nous avons respecté.

A la dernière semaine de mars, les observatrices ont pu commencer le cumul des données et en avril nous avons dû poursuivre dans une seule des deux maternelles, l'autre ne participant plus au projet.

La période d'observation s'est donc échelonnée sur les mois d'avril et mai. L'une des observatrices était centrée sur la collecte des données quantitatives et les autres des données qualitatives.

Hormis ce matériel, il avait été convenu dès le départ que la psycho-éducatrice allait elle-même se réserver du temps suite à ses présences dans les maternelles pour noter les observations significatives qu'elle aurait pu faire par rapport aux objectifs poursuivis avec chacun des enfants-cibles. Ce travail a été réalisé comme pour les deux premiers mois de l'intervention, c'est le seul matériel dont nous disposions vu l'absence des observatrices dans les groupes. De plus, parce que celles-ci ne sont allées qu'une seule fois dans la classe ayant abandonné le projet, il n'a pas été possible de retenir ces données pour fins d'analyse. Par conséquent, pour ce groupe en question, nous n'avons en main que les observations relevées par la psycho-éducatrice de janvier à mars.

4.3 Hypothèses

Cette recherche étant de nature exploratoire, la formulation d'hypothèses au sens strict du terme ne s'applique pas. Tout au plus, pouvons-nous parler d'objectifs à poursuivre. Les objectifs généraux ont précédemment été identifiés et les objectifs propres à chacun des enfants-cibles figureront dans leur dossier personnel inclus dans la section des "Résultats".

4.4 Devis expérimental

Il s'agit d'une recherche exploratoire s'inscrivant dans le cadre des projets-pilotes aussi tout statut expérimental au sens formel du terme ne peut lui être accordé. Par contre, le déroulement suivi rejoint certaines caractéristiques de la recherche-action. En outre, la démarche proposée (O_1.. X..O_2..X..O_3) s'apparente à celle du plan expérimental "prétest-postest à groupe unique" (O_1..X..O_2) car des mesures d'évaluation ont été effectuées préalablement (janvier: O_1) et après (mai: O_3) l'intervention (X) mais à celles-ci, il s'en ajoute une à mi-chemin (mars: O_2) de la période d'intervention. Dans ce schéma, les comportements symptomatiques des enfants-cibles constituent la variable dépendante dont la mesure est symbolisée par O tandis que les techniques d'intervention utilisées et représentées par X agissent à titre de variable indépendante.

4.5 Instruments d'évaluation

Trois types d'observation serviront à colliger et à analyser les données: l'observation méthodique, l'observation descriptive et l'observation engagée.

. Observation méthodique

L'observation méthodique permet de recueillir des données quantitatives à partir de centrations précises et préalablement opérationnalisées. L'instrument utilisé est une des grilles de Stallings et al. (1973) traduite par Leclerc, Turcotte et Brossard (1975-76). La grille choisie est celle centrée sur les interactions (Qui, A qui, Quoi, Comment).

Les données récoltées devraient renseigner sur:

1. Les types d'interactions dans lesquels sont engagées les jardinières et les enfants.
2. Les types d'interactions dans lesquels sont engagées les jardinières avec les enfants-cibles en particulier.
3. Les mêmes informations qu'en 1 et 2 pour l'intervenante rattachée au projet.
4. Les interactions dans lesquelles sont engagés les enfants-cibles avec leurs pairs.
5. Le modèle général d'interactions adulte-enfant, enfant-enfant dans les groupes étudiés.

Etant donné l'objectif de l'utilisation de la grille, à savoir s'il y a modification dans les types d'intervention utilisés par les jardinières dans leurs interactions avec les enfants, l'observateur centre sa cueillette des données sur:
les interactions impliquant la jardinière et toute autre personne.
les interactions impliquant les enfants-cibles et toute autre personne.

Par exemple, si l'observateur est à noter une interaction de la jardinière avec un enfant, ou le groupe, les éléments simultanés que l'observateur ira chercher auront trait avant tout aux interactions engageant les enfants-cibles à ce moment-là. En dernier lieu, il notera les autres interactions ayant cours dans la classe. Nous avons évidemment adapté la grille en fonction de notre problématique.

QUI - A QUI

Les personnes identifiées dans le qui et à qui l'ont été suivant notre intérêt à obtenir du matériel sur certains individus en particulier.

J : Jardinière
I : Intervenante
A : Autre adulte
C_1 :
C_2 : Enfants-cible
C_3 :
D : Enfant différent
(2) : 2 enfants
P : Petit groupe (3 à 8 enfants)
G : Grand groupe (plus de 8 enfants)
M : Machine (magnétophone, T.V., disque)

Mat. A.M.		Mat. P.M.	
C_1	Jimmy	C_1	Sébastien
C_2	Serge	C_2	Frédéric
C_3	Jocelyn	C_3	Benoît

Séquence

R : Répétée
S : Simultanée
A : Annulée

QUOI

1- Ordre ou demande : Ce code qualifie une réponse nette, sans discussion ni spéculation. Il n'y a qu'une réponse acceptable, verbale ou non verbale; le code 1A désigne des informations scolaires.

1Q- Question directe fermée : Les questions du code 1Q demandent de se rappeler d'un matérie' déjà appris ou prévoient une réponse spécifique ou automatique, ou encore oui ou non. Ce code élimine des réponses faisant état de préférences, de faits, de détails, de classification et de définition.

2- Question ouverte : Ces questions permettent l'expression d'idées et de sentiments, elles invitent à l'expression d'opinions. Elles encouragent les réponses exprimant des idées, établissant les relations de cause à effet, comparant, raisonnant, appliquant, à de nouvelles situations le matériel déjà appris et décrivant un processus. Le code 2 peut aussi bien se retrouver sous forme d'énoncé que sous forme de question.

3- Réponse à un ordre : Le code 3 est la réponse à un ordre (code 1) ou à une question (C 1Q, 2) ou corrige (code 9). Dans la colonne COMMENT, si la réponse concerne des habiletés scolaires, le code 3 est accompagné de A; s'il s'agit de constatation, de louange ou de rectification, on utilise la lettre B.

4- Instructions, Explications : Le code 4 est utilisé quand l'enseignant ou l'enfant: a) donne verbalement une nouvelle information aux autres, revise les leçons ou explique une règle de comportement; b) fait une démonstration non verbale ou poursuit une activité productive, organisée ou exploratoire (incluant différents jeux avec des blocs, de société, des poupées et de l'eau).

5- Remarque générale ou action courante : Souhaits, compliments personnels, commentaires de politesse ou sans lien avec une tâche, remarques. Les remarques déplaisantes sont aussi codées 5.

6- Remarque reliée à une tâche : Enoncé sur l'activité ou le problème en cours.

7- Approbation : Le code 7 indique qu'une réponse, un travail ou un comportement est reconnu ou accepté. Une autre façon d'accepter est de répéter immédiatement l'énoncé de quelqu'un.

8- Félicitations : Le code 8 est employé pour louanger une réponse, un travail ou un comportement. Dans la colonne COMMENT, la louange reçoit le code 8 A dans le domaine scolaire et 8 B pour le comportement.

9- Correction : Le retour rectificatif est une tentative pour changer ou modifier une réponse, un travail ou un comportement. Le code 9 indique que le sujet de l'observation essaie de changer le comportement d'un autre ou de corriger les réponses ou le travail d'autrui.

10- Pas de réponse : Le code 10 est employé quand le complément attendu de l'interaction ne vient pas. (N.B.: NV n'est pas ajouté à 10 parce que ce code est par définition non verbal).

11- Attente : Ce code est employé quand le sujet attend soit en rang, soit pour du matériel, de l'attention, ou pour utiliser de l'équipement ou un changement d'activité. On l'emploie aussi quand le sujet ne participe ni n'est impliqué avec quelqu'un ou dans quelque chose. (N.B.: NV ne peut être ajouté à 11 qui, par définition, est non verbal).

12- Observer, écouter : Le code 12 signifie que le sujet de l'observation écoute ou observe d'autres gens, d'autres activités, la télé, des diapositives, des films etc. (N.B.: NV n'accompagne pas le code 12).

NV- Non-verbal (pas de mots) : Quand l'action n'est pas accompagnée de paroles, le code NV est inscrit dans la colonne QUOI avec les autres codes pertinents.

X- Mouvement (déplacement dans l'espace)

N.B.: Lorsqu'un ordre ou une demande est immédiatement suivi d'instructions sur la façon d'exécuter celui-ci, l'observateur note 1.4.

QUOI (techniques de Watzlawick)

PS- Prescription du symptôme

DST- Déplacement du symptôme dans le temps

DSS- Déplacement de la signification du symptôme

AI- Alternative illusoire

R - Recadrage

PC- Prescription de comportement

LF- Langage figuratif

COMMENT

H- Heureux : Les expressions très nettes de comportement heureux, d'émotion positive comme rires, sourires et petits rires nerveux, reçoivent le code H.

M- Malheureux : Le cote M s'emploie pour les expressions très nettes de tristesse et de malheur, tels les pleurs et les larmes.

N- Négatif : Les expressions de contrariété, de colère, d'attitude négative (ex.: sarcasme, insultes, menaces), de réprimande, de rejet et de comportement destructeur reçoivent le code N.

T- Toucher (peut se combiner avec H - N - P) : Chaque fois qu'une personne en touche une autre, le code T est employé, avec H pour une action positive, avec N pour un geste négatif (frapper, taper, pincer) et avec un TP, pour indiquer un toucher punitif d'un adulte envers un enfant.

TH: Toucher positif
TN: Toucher négatif
TP: Toucher punitif

Q- Questionner : Le code Q est employé avec 1 lorsqu'il s'agit d'une question directe et avec 9 quand le retour rectificatif prend la forme interrogative.

G- Guider, raisonner : Code à ajouter au code 9 quand le retour rectificatif est positif et oriente vers une activité alternative, une approche du problème, etc. ou quand la rectification inclut une raison ou une explication.

P- Punir : Ce code couvre tout un ensemble de techniques disciplinaires et de modification du comportement utilisées par les adultes, incluant le maintien de privilèges, l'isolement de l'enfant et la punition physique (T). Dans la colonne COMMENT, TP reçoit toujours le code 9.

O- Objet : Ce code désigne les objets concrets et inanimés utilisés dans les instructions non verbales à suivre par soi-même. (N.B: quand un objet - jeton, bonbon ou autre chose semblable - est donné en récompense pour une bonne réponse ou un comportement adéquat, O est suivi de 8).

S- Satisfaction de soi : Code utilisé quand l'enfant exprime sa valeur personnelle, son estime de soi, se félicite; exclamations de réussite; remarques positives sur soi; vantardises.

J- Jeu dramatique : Comédie, spectacle de marionnettes et autres formes de théâtre, conversation avec les jouets, les poupées, prétendre ou faire croire, jeu de rôle.

A- Académique : Interactions concernant le développement des habiletés de base que l'on peut mesurer par les tests de réussite: lecture (connaissance des lettres et des mots, vocabulaire, prononciation, grammaire), écriture et calcul (connaissance des nombres, calcul, addition, soustraction).

C- Comportement : Ce code décrit les interactions du comportement de la classe (tenue, conduite). Il est employé uniquement avec les codes de retour (7, 8, 9) et avec les réponses à ceux-ci.

Les observations recueillies à partir de cette grille ont commencé au début d'avril et se sont terminées à la fin de mai. L'observateur était présent une demi-journée par semaine (lundi, P.M.). Toutefois, ayant été absent une semaine, le matériel recueilli ne s'échelonne que sur sept semaines.

Quant aux techniques de Watzlawick,
Comme d'une part, elles n'étaient pas systématiquement appliquées autrement que par la psychoéducatrice intervenante qui était formée à leur utilisation et que, d'autre part l'observation aurait dû être échelonnée à partir du début, nous n'avons pu les compiler. Nous nous sommes donc limités pour cette année à créer les instruments de mesure.

. Observation descriptive

La cueillette des données qualitatives s'est effectuée sous forme d'observation descriptive en vue de récolter des données sur les attitudes à la fois des adultes et des enfants concernés lorsqu'ils sont impliqués dans différentes interactions ou situations. Ce type d'observation permet de rassembler des informations qui rendent compte d'une part des méthodes de résolution de conflits utilisées par les adultes et d'autre part, des réactions alors manifestées par les enfants. Les changements de comportements chez les enfants-cibles permettent ainsi d'évaluer en partie l'efficacité des interventions.

L'observateur (de type descriptif) se préoccupe exclusivement des enfants-cibles suivant des centrations très précises. Les enfants-cibles peuvent être seuls ou en interaction avec d'autres. Par exemple, un enfant peut être observé au moment de la collation et sous deux aspects: 1) propreté, façon de manger, ranger ses effets, etc.; 2) son contact avec les autres enfants son ton de voix, ses propos, avec qui etc...

Ces observations à partir de centrations précises furent également recueillies durant sept semaines. A partir du matériel ainsi amassé, nous anticipons pouvoir rendre compte, lorsque c'est le cas, de l'évolution accomplie sur le plan des changements de comportements visés avec chacun des enfants-cibles.

. Observation engagée

En dernier lieu, l'intervenante note elle-même ses propres observations en particulier, celles relatant ses interactions avec les enfants-cibles. Pour ce faire, elle a pratiqué ce que Devroede et Soulières (1976) définissent comme de l'observation engagée.

Il y a observation engagée lorsque l'observateur perçoit sur le vif toutes les formes d'expressions de l'observé pour entrer en contact et s'impliquer d'une façon plus juste avec lui. L'observateur enregistre ultérieurement ses données dans des buts d'exploration de la relation observateur-observé et pour étudier la courbe de changement de l'observé en fonction de critères précis.

L'intervenante a également utilisé l'observation participante et l'observation liée à la fonction.

L'observation participante est l'implication directe par l'observateur dans le milieu (de l'observé) en se centrant sur les personnes et en se mêlant à leur vie: intérêts, activités, émotions pour essayer de les connaître de l'intérieur, de comprendre leur complexité pour ensuite en faire une analyse. La relation observateur-observé est une source importante d'informations et un point de repère pour vérifier (Devroede et Soulières, 1976).

"L'observation est dite liée à la fonction lorsqu'elle est pratiquée sous le couvert du service ou de l'action professionnelle auquel l'observateur est identifié dans le milieu où il exerce son rôle ... Les informations à recueillir sont considérées par l'observateur comme des réponses à ses services; c'est dans cette perspective qu'il porte attention à des comportements et événements spécifiques, susceptibles de lui donner des indications sur les effets tangibles de sa pratique" (Devroede et Soulières, 1976, p. 54).

Le matériel fut recueilli de janvier 1981 à fin mai 1981 à raison de trois demi-journées par semaine.

4.6 Description de l'intervention psychoéducative

Le projet d'intervention se situe au niveau 3 du système en cascade puisque la psycho-éducatrice offre à la fois des services à l'enseignante régulière et à l'enfant.

De surcroît, l'enfant demeure au sein de son groupe régulier et c'est la psycho-éducatrice qui va directement travailler dans celui-ci à raison de trois demi-journées par semaine. En quelque sorte, la psycho-éducatrice se trouve à intervenir à trois paliers différents quoique très interreliés soit auprès de l'enfant, de la jardinière et du groupe.

Un avantage certain de ce modèle d'intervention est de promouvoir une action soucieuse des interactions entre les diverses composantes du système où gravite l'enfant plutôt que de se limiter à une action isolée. Il place l'enfant au centre de cette action et quand nous distinguons des paliers d'intervention, c'est simplement pour indiquer le lien plus ou moins direct existant entre l'élément sur lequel on agit et l'enfant.

1er palier d'intervention: l'enfant

Nous référons ici aux interventions s'adressant directement à l'enfant c'est-à-dire où il n'y a pas d'intermédiaire entre lui et la psycho-éducatrice. C'est suite à l'étude des six cas retenus dans le cadre du projet que nous avons établi pour chacun d'eux des stratégies d'intervention susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs individuels fixés. Ces stratégies sont décrites dans les dossiers personnels à chaque enfant dans la section "Résultats". Elles sont d'abord regroupées dans un tableau telles qu'elles avaient été anticipées par l'équipe de recherche. Puis, tout au long de la synthèse évolutive rédigée pour chacun des enfants, il est possible de retracer le factuel de leur mise en application et les modifications qui ont pu leur être apportées en cours de route.

2e palier d'intervention: la jardinière

Il s'agit cette fois des interventions menées auprès des jardinières et susceptibles d'avoir des répercussions sur le comportement de l'enfant dans le sens des objectifs de changement visés pour lui.

En ce sens, toute la phase du projet préalable à la période d'intervention comme telle nous apparaît être une première stratégie globale relevant du travail réalisé auprès des jardinières. Cette phase répète les quatre étapes proposées par Watzlawick en vue de la résolution d'un problème et selon lui, le déroulement de ce processus favorise déjà chez ceux qui y participent un renouvellement de leur perception des faits solidaire d'un changement d'attitudes. C'est en définissant concrètement le problème, les solutions déjà essayées et le changement souhaité que l'individu est amené à transformer sa vision des faits et conduit à anticiper et à appliquer de nouvelles solutions. Par conséquent, en suivant cette démarche avec les jardinières elles-mêmes, nous nous trouvions déjà à introduire des éléments pouvant influer sur leurs modes d'intervention avec les enfants-cibles.

Nous avons également voulu stimuler de tels changements en initiant les jardinières aux principes théoriques de l'approche de Watzlawick et aux techniques d'intervention en découlant. Toutefois, cette familiarisation du milieu avec la dite approche est demeurée très sommaire pour diverses raisons (réf.Conclusion). Seule la transmission informelle que pouvait en faire la psycho-éducatrice lors de ses échanges avec les jardinières à propos des enfants peut possiblement avoir eu une résonance dans le sens attendu.

Au cours de la période allouée à l'intervention, le travail réalisé auprès des jardinières s'est en outre accompli par le biais de rencontres suivant la disponibilité temporelle des intéressées. Assez régulièrement après la classe, la psycho-éducatrice et la jardinière échangeaient leurs observations relatives aux enfants-cibles et elles commentaient celles-ci en fonction des objectifs poursuivis et des stratégies d'intervention adoptées. Elles pouvaient aussi dans ces moments partager leurs vues sur le fonctionnement d'ensemble du groupe.

Dans un cas comme dans l'autre, lorsqu'il y avait lieu, elles décidaient ensemble des modifications à apporter ici et là. Le propre de ces rencontres est leur caractère plutôt informel; elles se déroulaient sur le vif.

D'autres rencontres à caractère plus structuré avaient également cours. Parmi elles, nous regroupons celles ayant pour but:

- de communiquer aux jardinières les plans d'intervention proposés par l'équipe de recherche, de discuter leur rationnel sous-jacent et d'anticiper leur mise en application;
- de décider du contenu de l'horaire et du partage des tâches entre intervenante;
- et de faire le point sur la marche d'ensemble du projet quand le besoin se faisait sentir.

Hormis l'ensemble de ces rencontres qui ont pu participer de près ou de loin à qualifier les modes d'intervention des jardinières, nous sommes enclins à considérer la seule présence de la psycho-éducatrice dans la classe comme ayant eu un impact probable en ce sens. En se faisant elle-même porteuse du type d'intervention proposé pour chacun des enfants-cibles, il y a lieu de croire qu'elle s'est trouvée à influencer les attitudes propres aux jardinières vis-à-vis eux. Par ailleurs, en partageant avec la jardinière la responsabilité de la prise en charge et de l'animation des activités, elle lui a fourni des occasions de retour sur l'action avec les enfants de par son changement de position. Ce sont les jardinières elles-mêmes qui ont souligné les avantages de la prise en charge partielle du groupe ou d'une implication en tant que participante au même titre que les enfants. Dans le premier cas, elles avaient l'opportunité d'accorder plus d'attention individuelle aux enfants puisqu'elles n'étaient pas seules pour répondre aux nombreuses requêtes.

Dans le second cas, elles constataient avec étonnement la quantité et la richesse accrues des observations qu'elles pouvaient accumuler sur les enfants lorsqu'elles n'avaient pas à se préoccuper du fonctionnement de l'ensemble. Les deux conditions leur permettaient donc d'être plus disponibles et plus attentives au vécu des enfants favorisant ainsi la qualité du contact entre elles-mêmes et eux.

3e palier d'intervention: le groupe

Nous pensons ici aux interventions posées au niveau du groupe et se trouvant à rejoindre indirectement les enfants-cibles. Il s'agit plus particulièrement de l'ensemble des activités de groupe introduites par la psycho-éducatrice et animées soit par elle, soit de concert avec la jardinière. Il est aussi question des changements apportés sur le plan de l'organisation spatiale dans la maternelle de l'école St-Clément Annexe. Tous ces renseignements figurent dans l'appendice F. Plus précisément, le lecteur peut y trouver l'horaire des activités de la maternelle tel que vécu durant les quatre mois alloués à l'intervention (hormis les journées où la psycho-éducatrice n'était pas en fonction); une courte description de ces activités et les indications concernant la répartition des tâches entre la jardinière et la psycho-éducatrice eu égard à ses activités. Le programme complet de la maternelle est ainsi détaillé dans ces pages mais la présentation permet de distinguer ce qui relève directement du projet de ce qui fait partie du cours régulier de la vie de la maternelle.

Pour ce qui est de la mesure dans laquelle ces activités spéciales pouvaient rejoindre les enfants-cibles, les informations à ce titre sont données dans le dossier personnel à chacun d'eux, inclus dans la section "Résultats".

5. Résultats tirés de l'analyse quantitative

5.1 Analyse des résultats: observation méthodique

Le matériel contenu dans les tableaux suivants provient des observations recueillies avec une des grilles de Stallings (1973).

Les données analysées sont celles où d'une part les adultes (jardinière et intervenante) et d'autres part les enfants-cibles (C) et tout autre enfant du groupe (D) initient des interactions.

Les compilations comprennent: les fréquences des interactions à chaque semaine et pour l'ensemble des semaines, les initiateurs d'interactions et la variation dans les fréquences en fonction du temps et en comparaison d'un individu donné (ex.: la jardinière) avec un autre individu (ex.: l'intervenante).

En ce qui concerne les adultes (jardinière et intervenante) des tableaux et figures présentent les fréquences des interactions initiées par la jardinière, l'intervenante et par l'ensemble des adultes avec chacun des enfants et l'ensemble des enfants durant sept semaines.

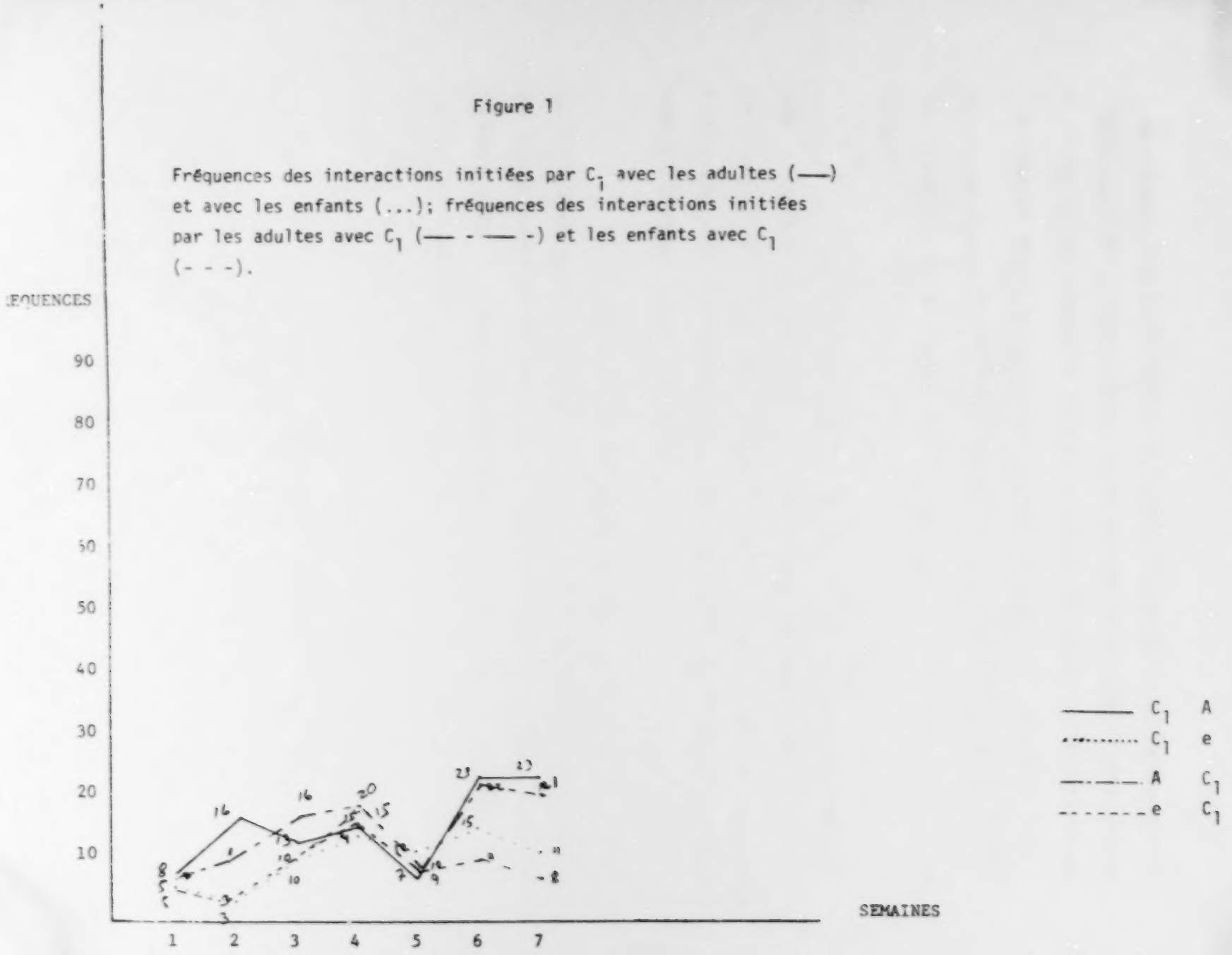
De plus, en vue de recueillir des informations sur les types d'interactions initiés et sur la façon dont celles-ci sont initiées, nous avons comparé les modalités respectives de la jardinière et de l'intervenante; étant donné l'ampleur du matériel et le peu de temps, nous nous sommes limités à l'analyse des "comment" des pics (i.e. les quoi 1, 4, 5) et les différences (i.e. le quoi 12) des "quoi".

Le même type d'analyse a été effectué lorsque les enfants initient les interactions. Les analyses comprennent: des tableaux et figures

des fréquences des interactions initiées par chaque enfant et l'ensemble des enfants avec les adultes et avec les autres enfants ainsi que la comparaison des fréquences des initiations d'interactions des différents enfants ou groupes d'enfants. L'analyse des types d'interactions se résume toutefois à l'étude des quoi c'est-à-dire les sortes d'interactions.

Figure 1

Fréquences des interactions initiées par C_1 avec les adultes (——) et avec les enfants (...); fréquences des interactions initiées par les adultes avec C_1 (—— - —— -) et les enfants avec C_1 (- - -).



La figure numéro 1 illustre la fréquence des interactions que l'enfant C_1 initie avec les adultes et les autres enfants, durant sept semaines et celles qu'il reçoit des adultes et des autres enfants.

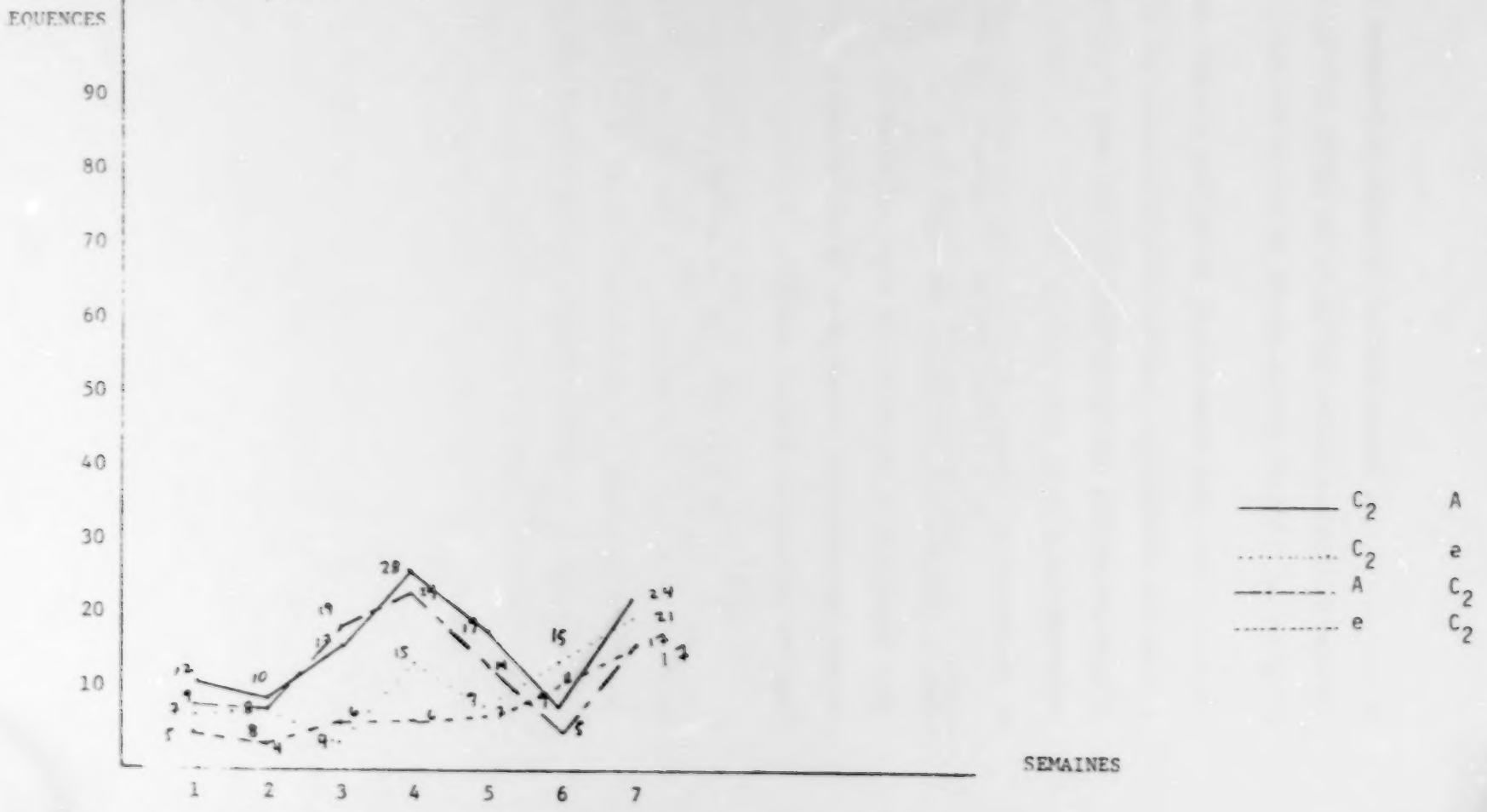
Dans l'ensemble C_1 initie plus d'interactions avec les adultes qu'avec les enfants (C_2, C_3 et D), on note cependant une augmentation marquée des fréquences dans les interactions initiées avec les enfants et ce dès la deuxième semaine.

A la sixième semaine, on remarque une importante augmentation dans la fréquence des initiations des interactions avec les adultes et ce malgré l'absence de la jardinière qui était remplacée par une suppléante - dont nous n'avons pas retenu les interactions. Dans l'ensemble, il y a donc une augmentation des interactions avec les adultes.

On note aussi que les adultes initient plus d'interactions avec C_1, qu'il n'en reçoit des enfants. Les deux courbes qui illustrent les fréquences des interactions avec les adultes (soit reçues ou initiées) suivent un tracé semblable aussi, C_1 initie cependant plus d'interactions avec les enfants qu'il n'en reçoit d'eux.

Figure II

Fréquences des interactions initiées par C_2 avec les adultes (——) et avec les enfants (...); fréquences des interactions initiées par les adultes avec C_2 (—— - —— -) et les enfants avec C_2 (- - -).



La figure numéro II illustre la fréquence des interactions que l'enfant C_2 initie avec les adultes et les autres enfants durant sept semaines et celle qu'il reçoit des adultes et des autres enfants.

Dans l'ensemble C_2 initie plus d'interactions avec les adultes qu'avec les enfants (les deux autres enfants-cible C_1, C_3 et tout autre enfant D), on note cependant une augmentation des fréquences dans l'initiation des interactions avec les enfants et ce malgré les deux creux de la troisième et cinquième semaine. A la quatrième semaine, il y a une augmentation importante des interactions avec les adultes, ce qui est un peu surprenant c'est que l'intervenante est absente cette semaine-là.

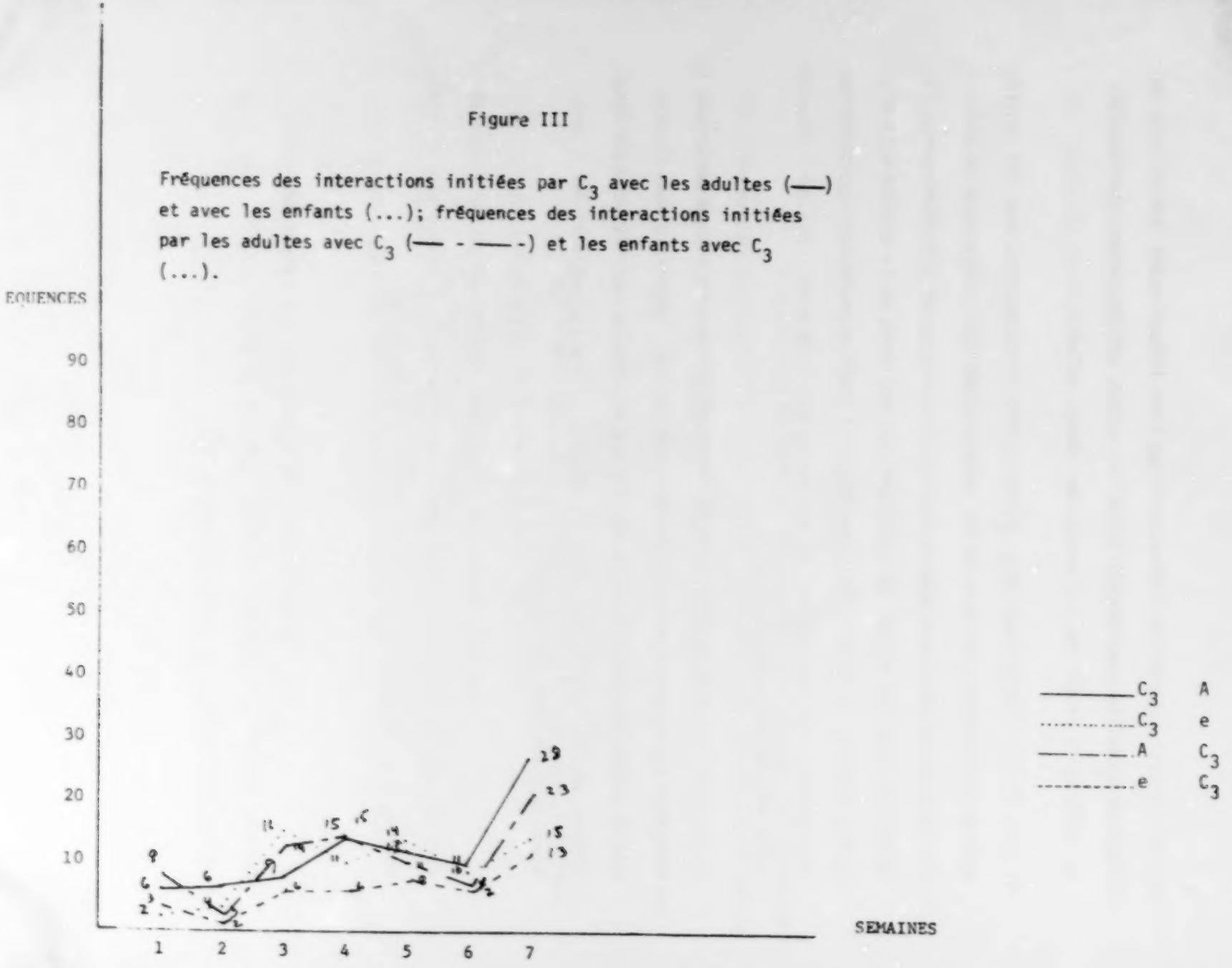
A la sixième semaine, on remarque une baisse importante dans la fréquence des interactions initiées avec les adultes; ceci s'explique du fait que la jardinière étant absente nous n'avons pas retenu les initiations d'interactions avec la suppléante. Dans l'ensemble, il y a augmentation des interactions initiées avec les adultes.

Les deux courbes qui illustrent les fréquences des interactions avec les adultes suivent un tracé semblable; cependant, C_2 initie plus d'interactions avec les adultes qu'il n'en reçoit (119 contre 96).

Les fréquences des interactions que C_2 a reçues des autres enfants ont été en augmentant de façon continue du début à la fin, mais il en initie plus qu'il n'en reçoit (79 contre 56).

Figure III

Fréquences des interactions initiées par C_3 avec les adultes (——) et avec les enfants (...); fréquences des interactions initiées par les adultes avec C_3 (—— - ——-) et les enfants avec C_3 (...).



La figure numéro III illustre la fréquence des interactions que l'enfant C_3 initie avec les adultes et les enfants durant sept semaines et celles reçues des adultes et des autres enfants.

De tous les enfants-cibles, C_3 est celui dont la différence entre les deux courbes (adultes, enfants) est la plus petite même si la courbe qui représente les fréquences d'initiations d'interactions avec les adultes est la plus élevée. A la troisième et cinquième semaine C_3 initie plus d'interactions avec les enfants qu'avec les adultes.

A la sixième semaine, on remarque que la fréquence des initiations des interactions est plus élevée avec les adultes qu'avec les enfants et ce malgré l'absence de la jardinière remplacée par une suppléante dont les interactions n'ont pas été retenues. Fait à noter dans l'ensemble, quand il y a augmentation d'interactions avec les adultes il y a baisse avec les enfants et vice versa.

Dans l'ensemble, il y a augmentation des interactions initiées avec les adultes et de façon plus marquée avec les enfants.

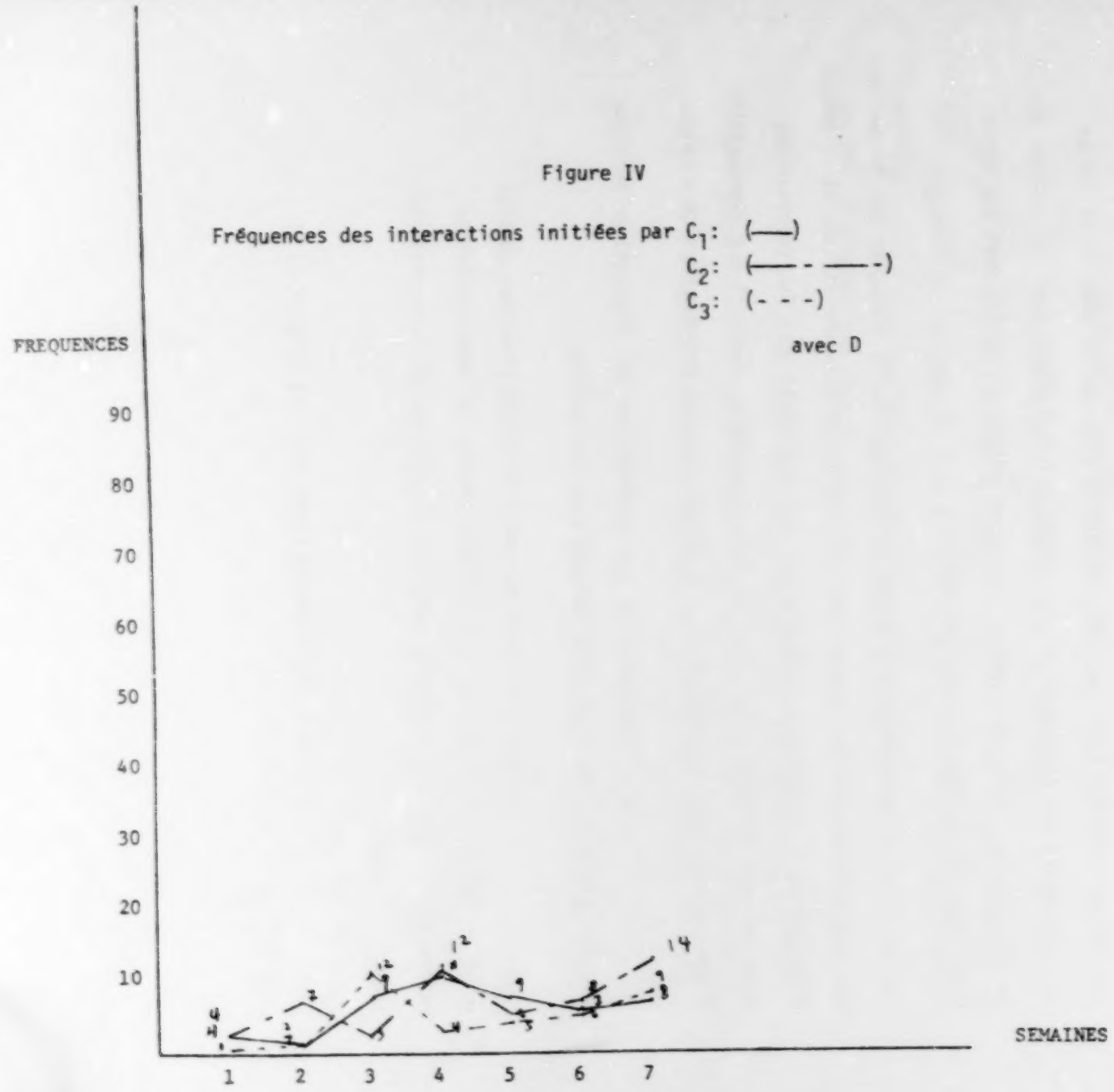
C_3 reçoit un petit peu moins d'interactions des adultes qu'il en initie. A partir de la quatrième semaine les deux courbes se ressemblent. Dans les premières semaines les adultes initient davantage avec C_3.

C_3 initie plus d'interactions avec les enfants qu'il n'en reçoit.

Figure IV

Fréquences des interactions initiées par C_1: (——)
C_2: (—— - ——-)
C_3: (- - -)

avec D



La figure numéro IV présente les interactions initiées par chacun des enfants-cible avec tout autre enfant durant les sept semaines.

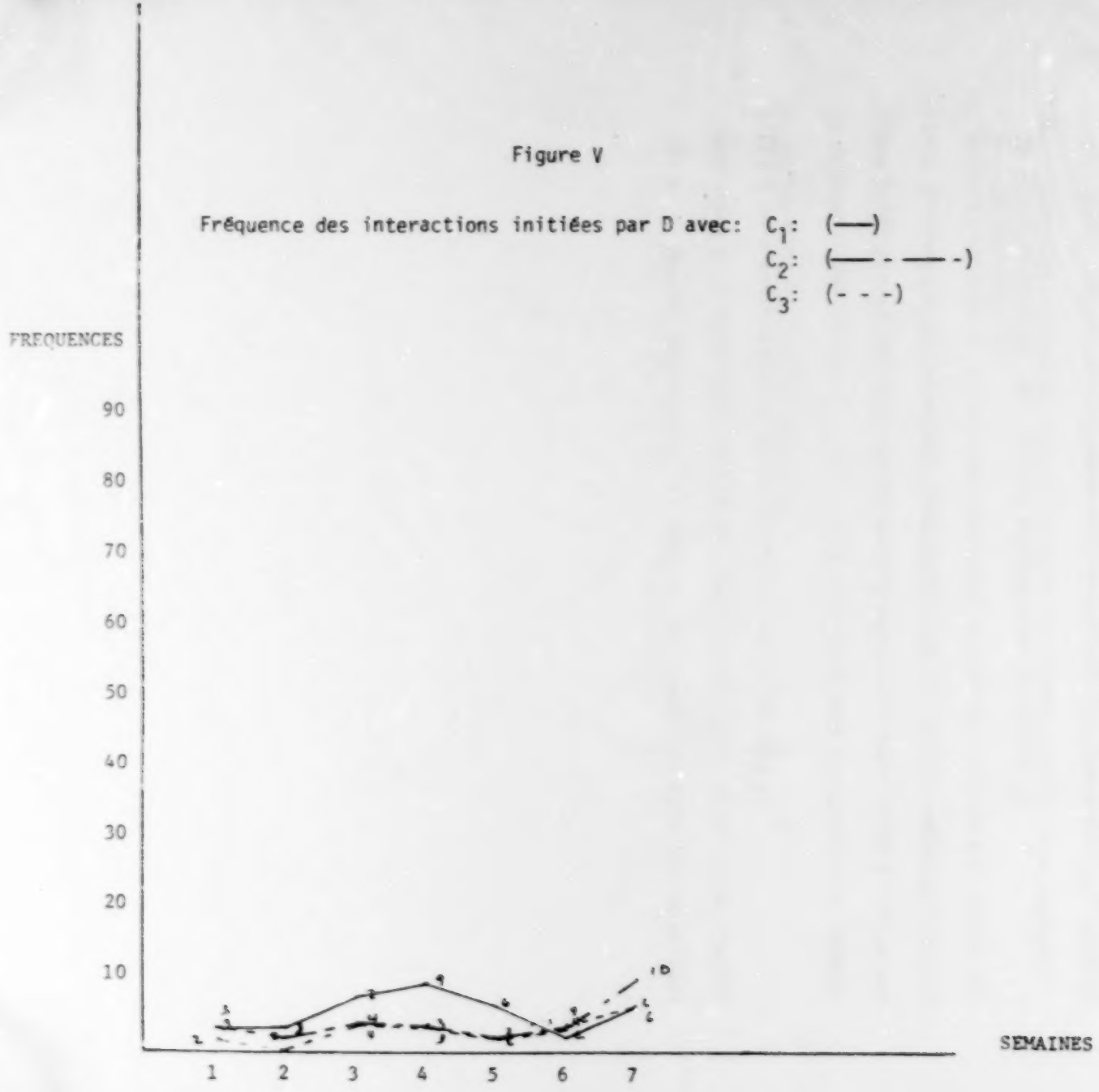
On note que le nombre des interactions de C_1 initiées avec D va en augmentant au cours des semaines avec cependant une légère baisse vers la fin. C_1 initie au total 50 interactions avec D.

C_2 initie 54 interactions avec D. On constate des pics et des creux; une semaine une hausse (deuxième semaine; 7) la semaine suivante une baisse (troisième semaine 3) pour finalement atteindre une progression continue à partir de la cinquième. Aux deux dernières semaines C_2 est celui qui a le plus d'interactions avec D.

C_3 est celui qui initie le moins d'interactions avec D (39), on note un pic à la troisième semaine, une baisse importante à la quatrième semaine et une légère progression continue de la quatrième semaine à la fin.

Figure V

Fréquence des interactions initiées par D avec: C_1: (——)
C_2: (—— - —— -)
C_3: (- - -)



La figure numéro V présente les interactions initiées par D avec chacun des enfants-cibles.

D initie plus d'interactions avec C_1 (36) qu'avec les deux autres enfants-cibles (28 - 21). Dans les interactions initiées par D avec C_1 on remarque une progression jusqu'à la la quatrième semaine, les fréquences des interactions diminuent ensuite jusqu'à la sixième semaine pour augmenter à la septième semaine.

Les fréquences des interactions que D initient avec C_2 ressemblent à celles initiées avec C_3, on note cependant la hausse de la fréquence à la septième semaine pour C_2 (10) et cette fréquence de C_2 est la plus élevée de toutes pour la septième semaine.

Tableau VI

Tableau des interactions initiées par un enfant avec les autres enfants

	C_1 INITIE AVEC				C_2 INITIE AVEC				C_3 INITIE AVEC				D INITIE AVEC				
emaines	C_2	C_3	D	Total	C_1	C_3	D	Total	C_1	C_2	D	Total	C_1	C_2	C_3	Total	
1	1	0	4	5	2	1	4	7	0	1	1	2	3	3	2	8	
2	0	1	2	3	0	1	7	8	0	2	2	4	3	2	0	5	
3	0	1	9	10	0	1	3	4	2	2	12	16	7	4	4	15	
4	0	1	11	14	1	2	12	15	5	2	4	11	9	3	3	15	
5	0	3	9	12	0	3	6	9	4	5	5	14	6	2	2	10	
6	6	2	7	15	6	1	8	15	3	1	6	10	2	4	4	10	
7	1	2	8	11	2	5	14	21	0	6	9	15	6	10	6	22	
TOTAL	8	12	50	70	11	14	54	79	14	19	39	72	36	28	21	85	

Le tableau VI présente les fréquences des interactions initiées par un enfant avec les autres enfants.

On remarque que C_1 initie plus d'interactions avec tout autre enfant du groupe (D) (50) qu'avec les deux autres enfants-cibles (20) et ce durant les sept semaines.

On note la même chose pour C_2: il initie plus d'interactions avec tout autre enfant (D) (54) qu'avec les deux autres enfants-cibles (25) et ce durant les sept semaines. On constate que dans l'ensemble C_2 initie plus d'interactions avec les enfants (79) que C_1 (70).

C_3 initie un peu plus d'interactions avec tout autre enfant (D) (39) qu'avec les deux enfants-cibles (33) mais on remarque que la différence est moins marquée que pour C_1 et C_2.

D initie plus d'interactions avec C_1, ensuite C_2 et finalement C_3. D est celui des enfants qui initie le plus d'interactions (85).

Il faut cependant préciser que D représente tout autre enfant du groupe: ce n'est pas toujours le même enfant, c'est peut-être une des explications des plus hautes fréquences des interactions initiées par D et aussi des plus hautes fréquences des interactions initiées avec D.

Figure VII

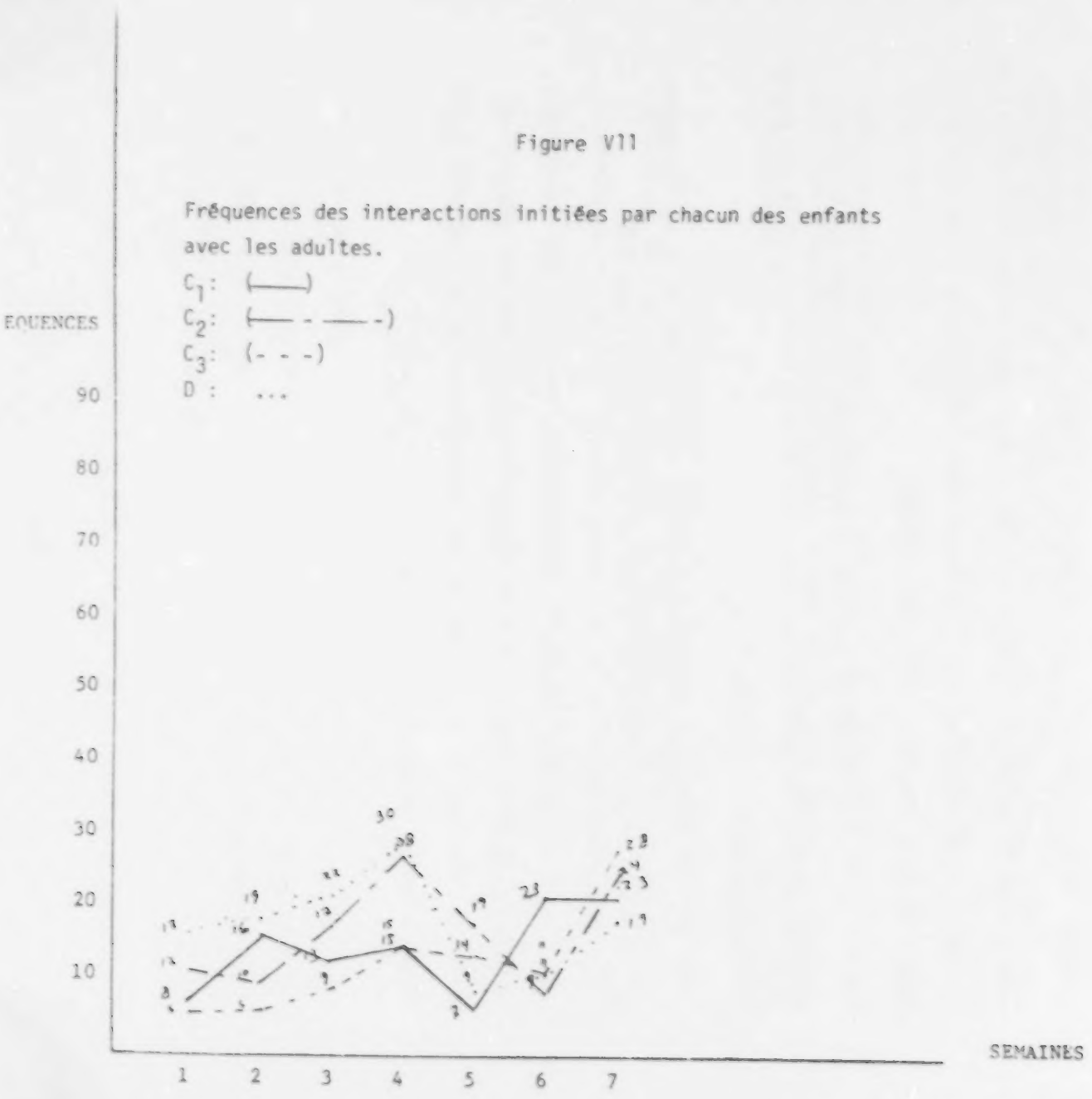
Fréquences des interactions initiées par chacun des enfants avec les adultes.

C_1: (——)

C_2: (—— - —— -)

C_3: (- - -)

D : ...



La figure numéro VII présente les interactions initiées par chacun des enfants avec les adultes (jardinière et intervenante) au cours des sept semaines.

C_1 a initié 105 interactions (cf. tableau numéro VII) avec les adultes, on note une augmentation importante à la deuxième semaine (8 à 16) et une baisse marquée à la cinquième semaine (15 à 7) pour ensuite atteindre le nombre de 23 interactions initiées avec les adultes aux 2 dernières semaines.

C_2 est celui des enfants-cibles qui initie le plus d'interactions avec les adultes (119, cf. tableau numéro VII), on constate un pic important à la quatrième semaine, ensuite une baisse marquée pour les deux semaines suivantes (cinquième et sixième semaine) pour retrouver à nouveau un pic à la dernière semaine.

C_3 est l'enfant qui initie le moins d'interactions avec les adultes (89, cf. tableau numéro VII). La courbe qui présente ses fréquences d'initation d'interactions est plus stable que celles des autres enfants. Dans l'ensemble, il y a une augmentation des interactions initiées par C_3 avec les adultes. On note l'importante hausse des fréquences de la sixième et la septième semaine (11 à 28).

Tout autre enfant (D) est celui qui initie le plus d'interactions avec les adultes (127, cf. tableau numéro VII). On remarque qu'une progression continue jusqu'à la quatrième semaine, une baisse importante à la cinquième semaine (30 à 9) pour reprendre une augmentation des interactions initiées avec les adultes aux deux dernières semaines.

Tableau VIII

Fréquences des interactions initiées par les enfants (C_1, C_2, C_3, D) avec les adultes (J et I) durant les sept semaines

INITIE AVEC JARDINIERE							INITIE AVEC INTERVENANTE						
Semaines	C_1	C_2	C_3	Total C	D	Total enfants	Semaines	C_1	C_2	C_3	Total C	D	Total enfants
1	6	9	5	20	17	37	1	2	3	1	6	0	6
2	16	8	6	30	19	49	2	0	2	0	2	0	2
3	11	9	2	22	18	40	3	2	8	7	17	4	21
4	15	28	15	58	30	88	Absent						
5	6	13	9	28	8	36	5	1	6	4	11	1	12
Absent							6	23	9	11	43	11	54
7	18	15	20	53	19	72	7	5	9	8	22	0	22
TOTAL	76	82	57	211 /65%	111 /34%	322	TOTAL	33	37	31	101 /86%	16 /13%	117

INITIE AVEC LES ADULTES						
Semaines	C_1	C_2	C_3	Total C	D	Total enfants
1	8	12	6	26	17	43
2	16	10	6	32	19	51
3	13	17	9	39	22	61
4	15	28	15	58	30	88
5	7	19	13	39	9	48
6	23	9	11	43	11	54
7	23	24	28	75	19	94
TOTAL	105	119	88	312 /71%	127 /28%	439

Le tableau numéro VIII présente les fréquences des interactions initiées par chacun des enfants (C_1, C_2, C_3, D) par l'ensemble des enfants-cibles et par l'ensemble des enfants avec la jardinière, avec l'intervenante et avec l'ensemble des adultes au cours des sept semaines.

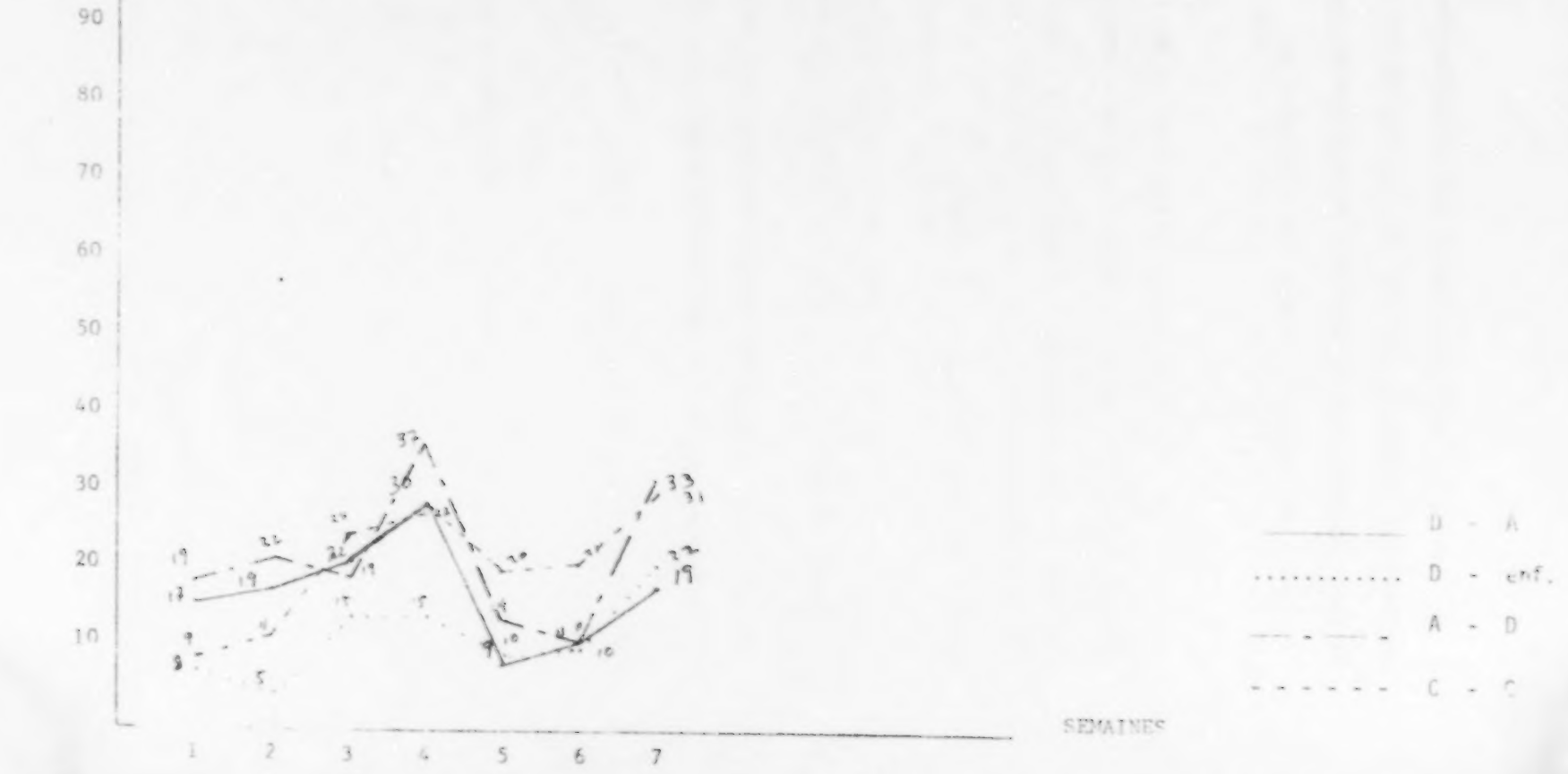
On note que les enfants-cibles (total C) initient plus d'interactions 65% (211) avec la jardinière que tout autre enfant (D) 34% (111), on retrouve le même phénomène en ce qui concerne l'intervenante: les enfants-cibles initient 86% (101) des interactions avec elle contre 13% (16) des interactions initiées par tout autre enfant.

Si on regroupe jardinière et intervenante (Adultes), les enfants-cibles ont initié 71% (312) des interactions alors que tout autre enfant 28% (127).

Ces phénomènes seront étudiés plus à fond ultérieurement lors des présentations des courbes de fréquences.

Figure IX

Fréquences des interactions initiées par D avec les adultes (——) et avec les enfants-cibles(...); fréquences des interactions initiées par les adultes avec D (—— - ——-) et par les enfants-cibles (- - -) avec D.



La figure numéro IX illustre la fréquence des interactions que tout autre enfant (D) initie avec les adultes et les enfants-cibles et celles qu'il reçoit des adultes et des enfants-cibles au cours des sept semaines.

D initie dans l'ensemble plus d'interactions avec les adultes qu'avec les enfants-cibles.

On note cependant qu'à partir de la cinquième semaine les deux courbes se recoupent et deviennent pratiquement identiques. D initie donc à partir de ce moment autant d'interactions avec les enfants-cibles qu'avec les adultes; il semble y avoir une sorte de régulation qui s'établit dans les interactions de D avec les adultes et avec les enfants-cibles.

A la sixième semaine, on remarque que la fréquence des initiations des interactions avec les adultes est plus élevée de un (1) que celle avec les enfants-cibles et ce malgré l'absence de la jardinière remplacée par une suppléante dont les interactions n'ont pas été retenues.

Dans l'ensemble, il y a une augmentation des interactions initiées avec les enfants-cibles.

La courbe qui représente les interactions initiées avec les adultes se divise en deux parties:

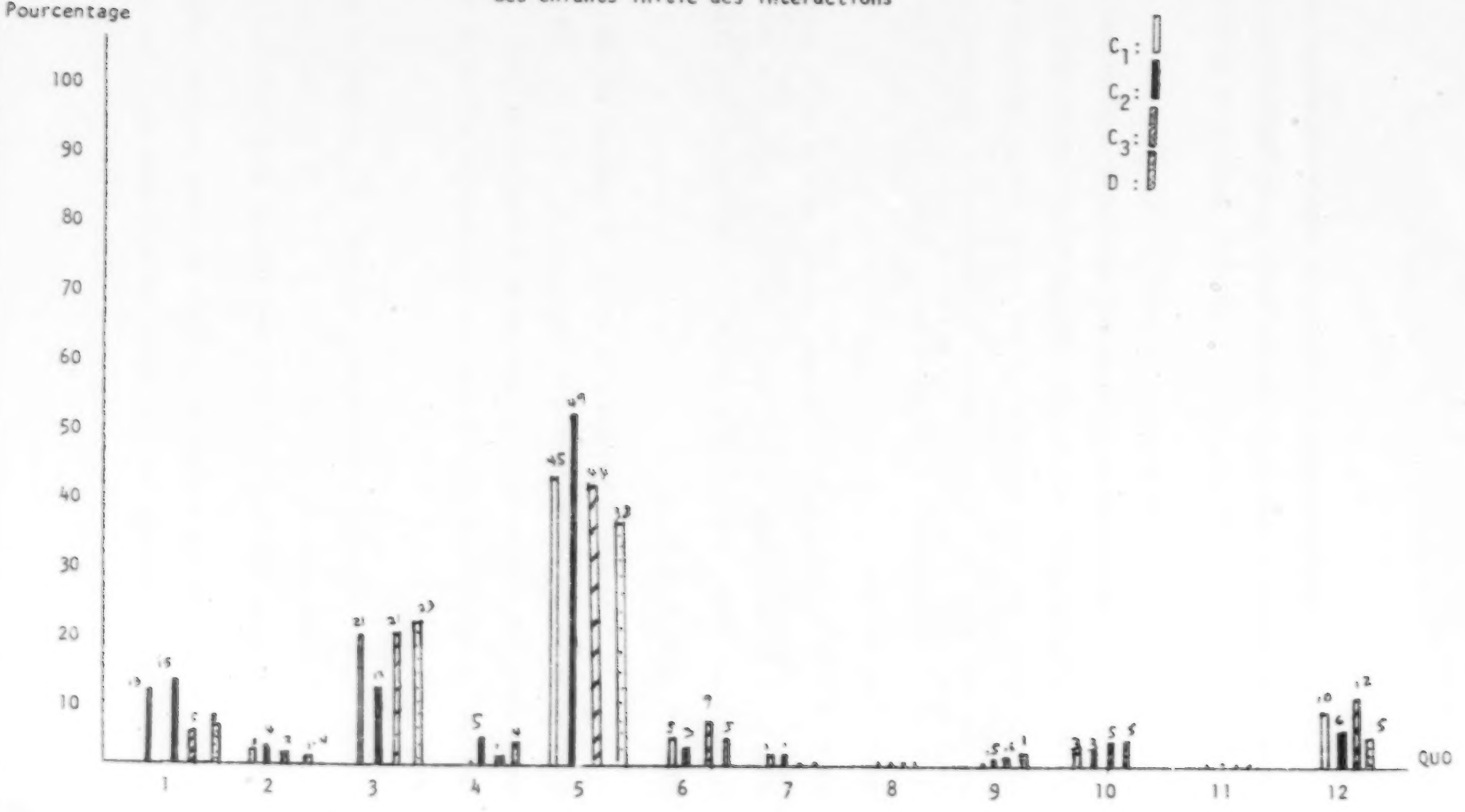
1) De la première à la quatrième semaine, on assiste à une augmentation des fréquences de 17 pour atteindre un pic (30), à la quatrième semaine fait à noter: l'absence de l'intervenante cette semaine-là.
2) Une baisse importante dans les fréquences est enregistrée la cinquième semaine, on note ensuite une progression dans les interactions avec les adultes mais en fréquences moins élevées (10 - 11 - 19) que dans la première partie de la courbe (17 - 19 - 22 - 30).

On note que les deux courbes qui présentent les fréquences des interactions avec les adultes se ressemblent, cependant D reçoit plus d'interactions des adultes (155 cf. tableau numéro IX) qu'il en initie (127 cf. tableau numéro IX).

Les courbes qui présentent les interactions avec les enfants suivent un tracé semblable mais les fréquences des interactions initiées par les enfants-cibles avec D sont plus élevées que celles reçues par D des enfants-cibles.

Figure X

Pourcentage de l'ensemble des quoi quand chacun
des enfants initie des interactions



La figure numéro X illustre la répartition durant sept semaines des pourcentages d'utilisation des différents types (quoi) d'interactions dont chacun des enfants (C_1, C_2, C_3, D) s'est servi pour entrer en relation avec les adultes et les pairs.

On note des différences dans les pourcentages des quoi 1, 3, 5, 12: des variations de l'ordre de 10%. Les autres quoi ont des pourcentages assez semblables, cela veut donc dire que les enfants ont peu de variation entre eux dans leur usage quoi 2 (question), 4 (explication), 6 (remarques reliées à la tâche), 7 (approbation), 8 (félicitations), 9 (correction), 10 (pas de réponse) et 11 (attente).

Pour le quoi 1 (consigne, ordre), on note que le sujet C_3 est celui qui a le pourcentage le plus faible (5%) tandis que C_2 a le pourcentage le plus élevé (15%). D (tout autre enfant) a le pourcentage (8%) situé à mi-chemin entre celui de C_3 et C_2.

Au quoi 3 (réponse à un ordre), on remarque que pour trois enfants sur quatre les pourcentages sont semblables (C_1 21%, C_3 21%, D 23%) tandis que C_2est l'enfant qui a le pourcentage le plus faible (13%). Il semble donc que C_2ou bien reçoit moins d'ordre que les autres enfants ou en exécute moins.

Au quoi 4 (explications, instructions), on remarque que C_1 et C_3 ont les pourcentages les plus faibles (0% et 1%); ils initient pratiquement aucune explication alors que C_2 et D le font dans une proportion de 4 et 5%.

Le quoi 5 (remarque générale ou action courante) recueille les pourcentages d'utilisation les plus élevés des différents quoi. Les enfants-

cibles utilisent le plus ce quoi avec C_2 qui vient en tête (49%) tandis que D (tout autre enfant) est l'enfant qui utilise le moins ce type d'interaction (38%).

Au quoi 6 (remarques reliées à la tâche), on constate que C_3 est celui qui a le pourcentage d'utilisation le plus élevé (9%) tandis que C_2 le plus faible (3%); C_1 et D ont des pourcentages semblables (5%).

Au quoi 12 (observer - écouter), on note que C_3 (encore) a le pourcentage d'utilisation le plus haut (12%) suivi de C_1 (10%) tandis que C_2 D ont les pourcentages les plus bas (6% et 5%).

En bref, les enfants initient d'une façon générale les mêmes types d'interactions - quelques fois (1/3 des fois) les fréquences d'utilisation dans le même quoi varient d'un enfant à l'autre.

Figure XI

Pourcentage de la fréquence des interactions initiées par la jardinière (——) et par l'intervenante (...) à chaque semaine.

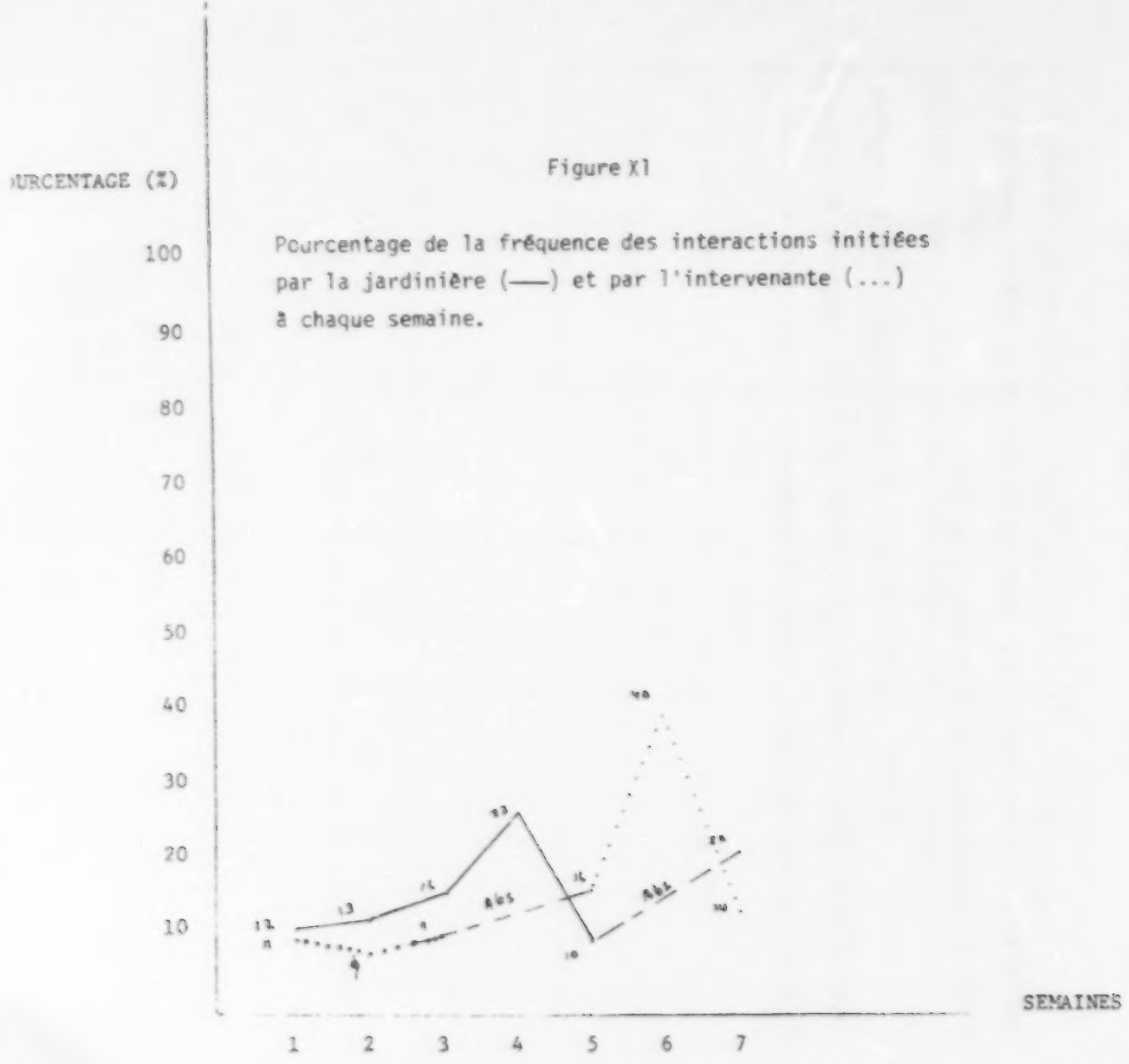


Tableau XII

Fréquence et pourcentage des interactions initiées
par la jardinière et par l'intervenante

	JARDINIERE		INTERVENANTE	
SEMAINES	F	%	F	%
1	67	12.32	18	11.25
2	72	13.24	14	8.75
3	86	15.81	17	10.63
4	146	26.84		
5	53	9.74	25	15.63
6			64	40.
7	120	22.06	22	13.75
TOTAL	544	100	160	100

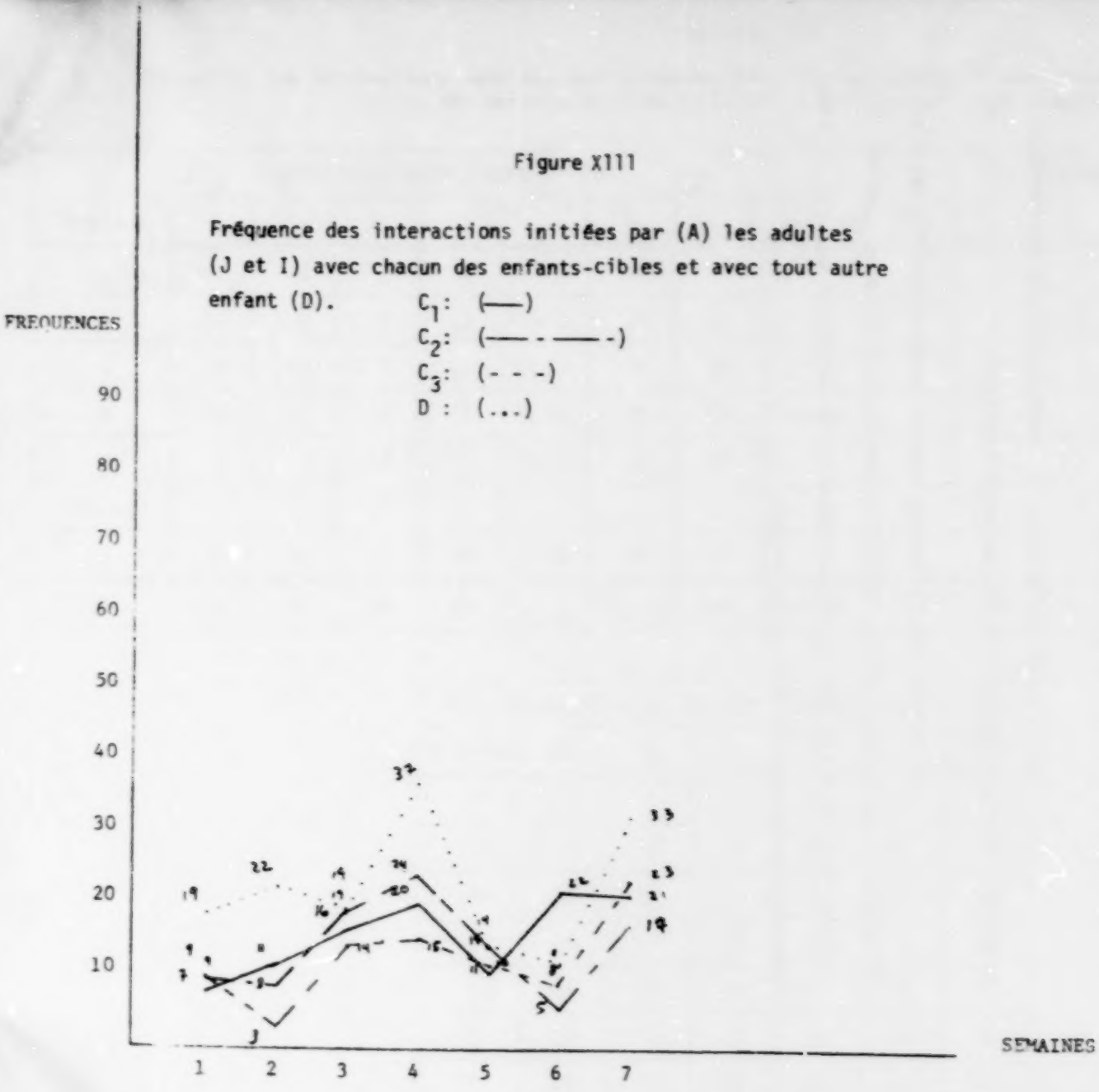
La figure numéro XI représente la répartition (en %) des fréquences des interactions initiées par la jardinière et par l'intervenante au cours des sept semaines. Le pic de la jardinière à la quatrième semaine coïncide avec l'absence de l'intervenante de même que le pic de l'intervenant à la sixième semaine coïncide avec l'absence de la jardinière

Le plus grand nombre d'initiations d'interactions (tableau numéro XII) par la jardinière s'explique partiellement par le fait que l'observateur était centré en premier lieu sur la jardinière.

Figure XIII

Fréquence des interactions initiées par (A) les adultes (J et I) avec chacun des enfants-cibles et avec tout autre enfant (D).

C_1: (——)
C_2: (—— - —— -)
C_3: (- - -)
D : (...)



La figure numéro XIII compare la fréquence des interactions initiées par les adultes (J., I.) avec chacun des enfants-cibles et tout autre enfant (D). Les adultes initient davantage avec les autres enfants (D) qu'avec chacun des enfants-cibles. C_3 est l'enfant-cible avec lequel les adultes initient le moins d'interactions tandis que C_2 est l'enfant-cible avec lequel les adultes initient le plus d'interactions.

Malgré cette différence, le tracé de chacune des courbes pour chacun des enfants suit une ligne assez semblable.

Ce premier résultat peut laisser supposer que les troubles d'adaptation des enfants-cibles identifiés par la jardinière ne sont pas très sévères ou en tout cas que leurs comportements ne commandent pas plus d'interventions que les autres enfants du groupe.

Tableau XIV

Fréquences des interactions initiées par la jardinière, l'intervenante et par l'ensemble des adultes avec chacun des enfants et l'ensemble des enfants durant sept semaines

JARDINIERE INITIE AVEC								INTERVENANTE INITIE AVEC							
Semaines	C_1	C_2	C_3	Total F	Total %	D	Total enfants	Semaines	C_1	C_2	C_3	Total F	Total %	D	Total enfants
1	6	6	7	19	9.64	18	37	1	1	3	2	6	6.74	1	37
2	11	6	3	20	10.15	22	42	2	0	2	0	2	2.25	0	2
3	15	13	7	35	17.77	18	53	3	1	6	7	14	15.73	1	15
4	20	24	15	59	29.95	37	96	Absent							
5	6	6	8	20	10.15	14	34	5	4	8	3	15	16.85	0	15
Absent								6	22	5	8	35	39.33	11	46
7	16	12	16	44	22.34	32	76	7	5	5	7	17	19.10	1	18
TOTAL	74	67	56	197	/52.58	141 /41.72	338	TOTAL	33	29	27	89	/86.41	14 /13.59	103

ADULTES (JARDINIERE ET INTERVENANTE) INITIE AVEC						
Semaines	C_1	C_2	C_3	Total C	D	Total enfants
1	7	9	9	25	19	44
2	4	8	3	22	22	44
3	16	19	14	49	19	68
4	20	24	15	59	37	96
5	10	14	11	35	14	49
6	22	5	8	35	11	46
7	21	17	23	61	33	94
TOTAL	107	96	83	286 /64.85%	155 /35.15%	441

Le tableau numéro XIV présente les fréquences des interactions initiées par la jardinière (J), par l'intervenante (I) et par l'ensemble des adultes (J et I) avec chacun des enfants (C_1, C_2, C_3, D) avec l'ensemble des enfants-cibles (C_1, C_2, C_3) et avec l'ensemble des enfants (C_1, C_2, C_3, D) durant les sept semaines. Ce tableau de fréquence est décortiqué à l'aide des figures (numéros XII et XIII) représentant ces fréquences d'interactions.

De façon générale, on constate que la jardinière initie 58% (197) des interactions avec les enfants-cibles et 42% (141) avec tout autre enfant. L'intervenante initie 86% (89) des interactions avec les enfants-cibles et 14% (14) avec tout autre enfant (D).

Les adultes (J et I) initient 65% (286) des interactions avec les enfants-cibles et 35% (155) avec tout autre enfant (D). Cet état de fait sera analysé plus à fond lors des présentations des courbes de fréquences.

5.2 Analyse des interactions

Suite à la présentation des fréquences et des pourcentages des interactions initiées par les adultes, nous avons voulu connaître les sortes d'interactions utilisées par les adultes.

La figure numéro XV représente la répartition en pourcentage des différentes sortes d'interactions initiées par la jardinière et l'intervenante.

Les types d'interactions privilégiées par les adultes (J., I.) sont les mêmes et presque dans le même ordre et avec presque le même pourcentage (voir tableau numéro XV).

Les quoi les plus utilisés et dans le même ordre pour jardinière et intervenante sont 1 - 4 - 5, avec à peu près le même pourcentage sauf pour le 4 où l'intervenante utilise ce type d'interaction deux fois plus souvent (30%) que la jardinière (14%). Le 4 signifie instructions - applications. Ceci peut s'expliquer du fait que l'intervenante au moment des observations était l'animatrice des activités en cours. On note aussi une différence importante pour le quoi 12: jardinière (10.66%), intervenante (2.5%); le quoi 12 signifiant écouter - observer. Cette différence peut également s'expliquer encore par le fait que l'intervenante animait les activités; ayant à animer elle est moins disponible à écouter et observer.

En bref, il semble que de façon générale, les deux adultes (jardinière et intervenante) privilégient sensiblement le même genre d'interactions.

Figure XV

Pourcentage de l'ensemble des quoi lorsque la jardinière (▯) et l'intervenante (▩) initient des interactions.

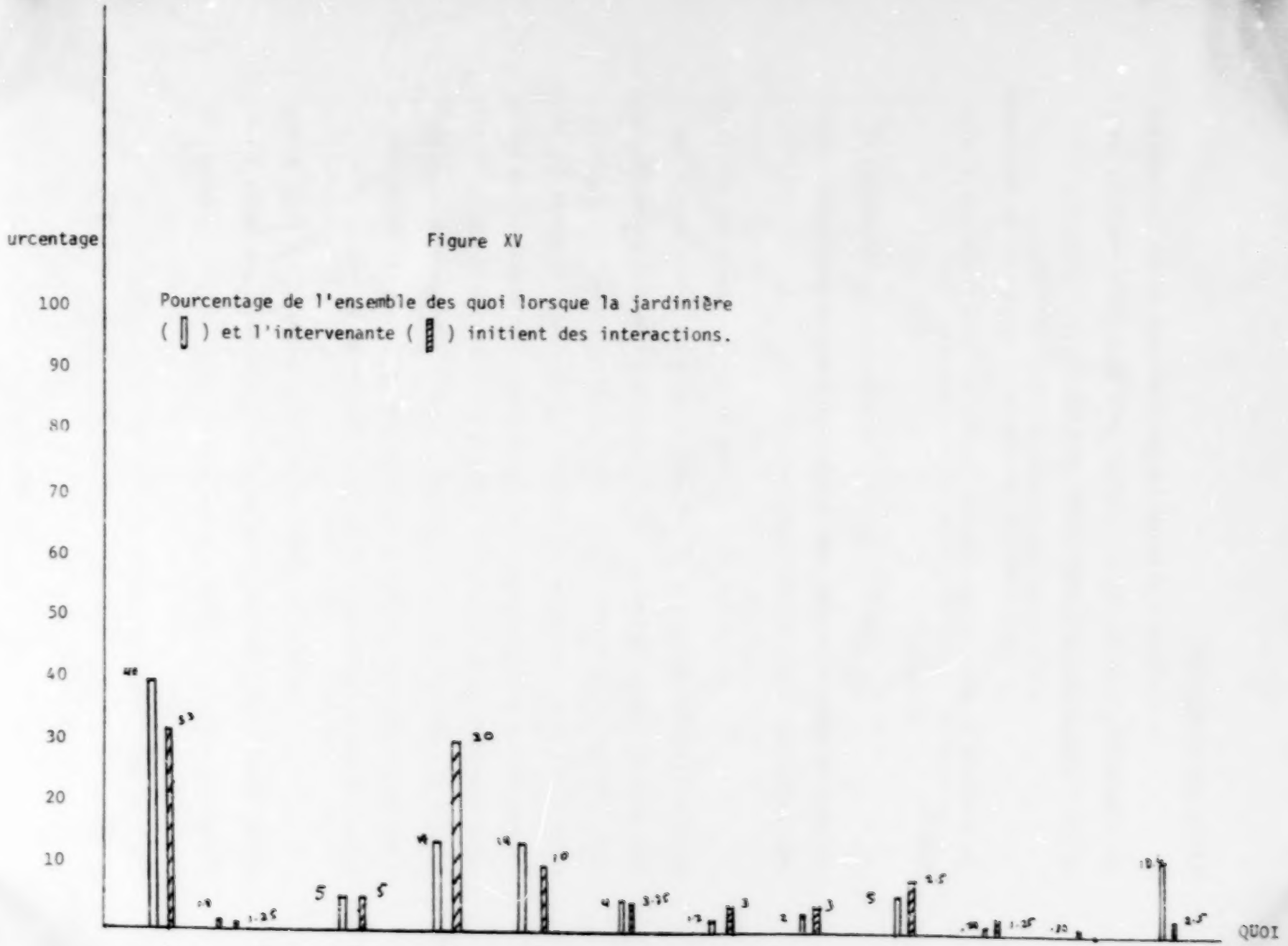


Tableau XVI

Fréquence et pourcentage des "QUOI" lorsque la jardinière et l'intervenante initient des interactions

JARDINIERE			INTERVENANTE		
%	QUOI	F	%	QUOI	F
39.71	1	26	32.50	1	52
14.34	4	78	30.00	4	48
13.79	5	75	10.00	5	16
10.66	12	58	7.5	9	12
5.15	3 - 9	28	5.00	3	8
4.41	6	24	3.75	6	6
2.39	8	13	3.13	7 - 8	5
1.65	2 - 7	9	2.50	12	4
.74	10	4	1.25	2 - 10	2
.37	11	2	0	11	0
TOTAL		544			160

Le mode d'observation utilisé est un modèle interactionnel. Chacune des interactions (quoi) est évidemment associée à un ou des comment. Nous avons retenu, pour fins d'analyse, les quoi les plus utilisés, soient: 1.4.5-12 (réf. pp. 20-21).

Les figures suivantes (numéros XVII, XVIII - XIX et XX) présentent l'analyse des "comment" des quatre "quoi" spécifiques: les "quoi" 1, 4, 5 constituent des pics i.e. des fréquences élevées pour les deux adultes alors que le "quoi" 12 constitue une différence dans la fréquence d'utilisation des deux adultes.

La figure numéro XVII présente le "comment" du "quoi" 1 quand la jardinière et l'intervenante initient des interactions. Le "quoi" comprend essentiellement des consignes, ordres (cf. p. 20). Les "comment" qui ressortent sont Q, H, HQ, c'est-à-dire: Q: poser des questions; H: heureux - signes évidents de bonheur; HQ: poser des questions en manifestant des expressions de bonheur (Ex.: l'enseignante sourit quand elle dit que fais-tu?)

Nous avons donc des ordres qui s'expriment sous formes de questions ou qui s'accompagnent d'expressions de joie, de bonheur. Il est à noter que l'intervenante sous le quoi 1 répartie 72% de ses interactions sous les trois comment (Q, H, HQ) alors que pour la jardinière, ces trois comment représentent 46% de ses interactions; le reste des comment de la jardinière (54%) se répartit entre 10 comment. La jardinière en fréquence absolue utilise 26 fois le quoi 1 (40% de ses interventions) tandis que l'intervenante 52 (32.50%). La jardinière présente donc une plus grande variété dans l'utilisation du quoi 1.

Figure XVII

Répartition en pourcentage des comment du quoi ! quand la jardinière (▯) et l'intervenante (▮) initient des interactions. (réf. pp. 22 et 23)

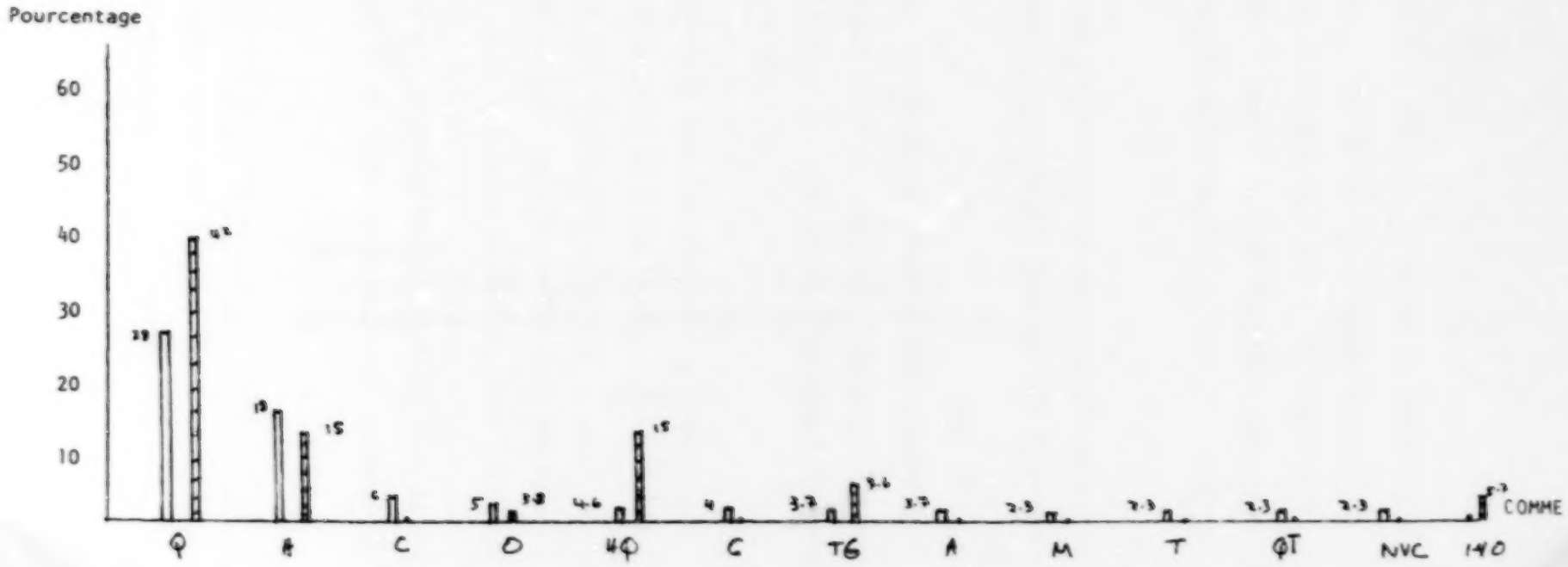
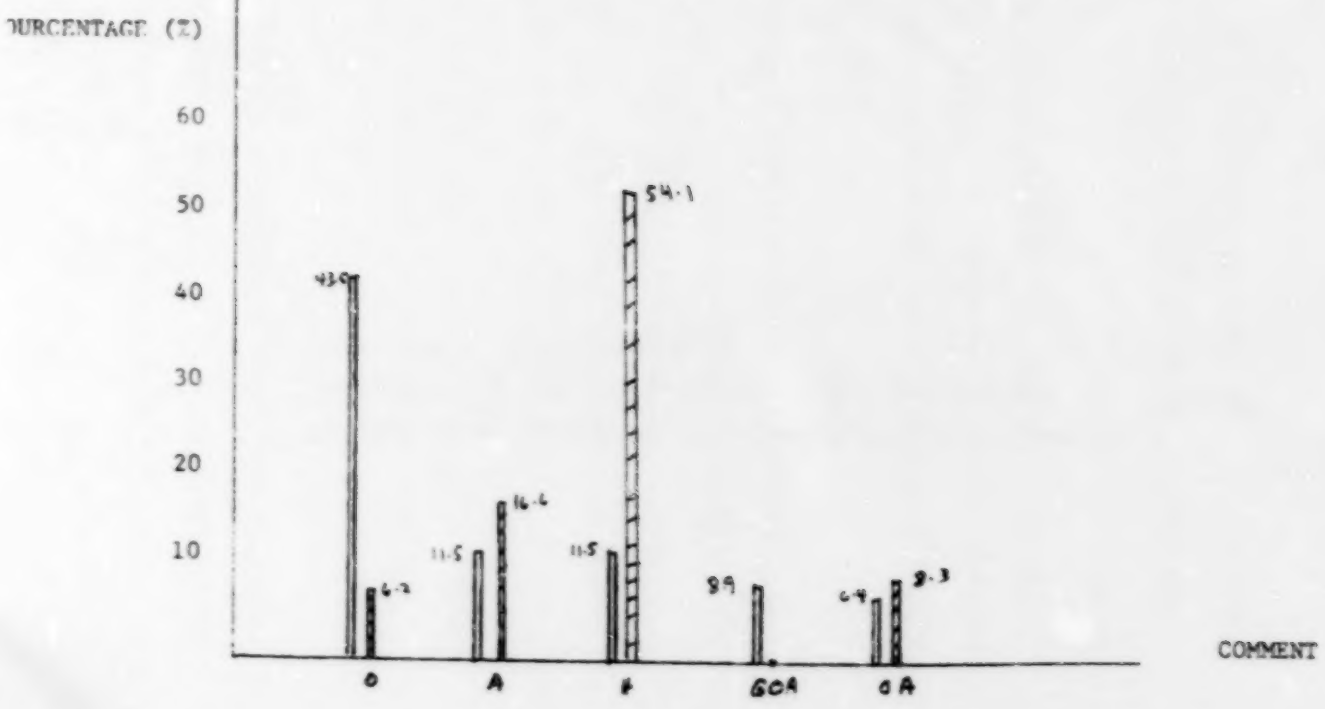


Figure XVIII

Répartition en pourcentage des comment du quoi 4 quand la jardinière (▯) et l'intervenante (▮) initient des interactions



La figure numéro XVIII présente le comment du "quoi" 4 (instructions, explications) quand la jardinière et l'intervenante initient des interactions. Les comment qui ressortent sont le O (objet, A (académique), H (heureux), GOA (guides o.a.), OA, oa (Ex.: la jardinière donne une explication par rapport à l'utilisation d'un objet concret qui sert à l'apprentissage).

Nous avons donc des explications qui ont trait à l'apprentissage ou qui se rapportent à la manipulation d'objets concrets. Le tout peut s'accompagner d'un sourire.

La jardinière et l'intervenante obtiennent des pourcentages semblables dans les comment du quoi 4 quand il s'agit de l'académique (J pour A: 11.5%; I pour A: 16.6%) ou d'un objet concret qui se rapporte à l'apprentissage (J: OA: 6.4%; I: OA: 8.3%).

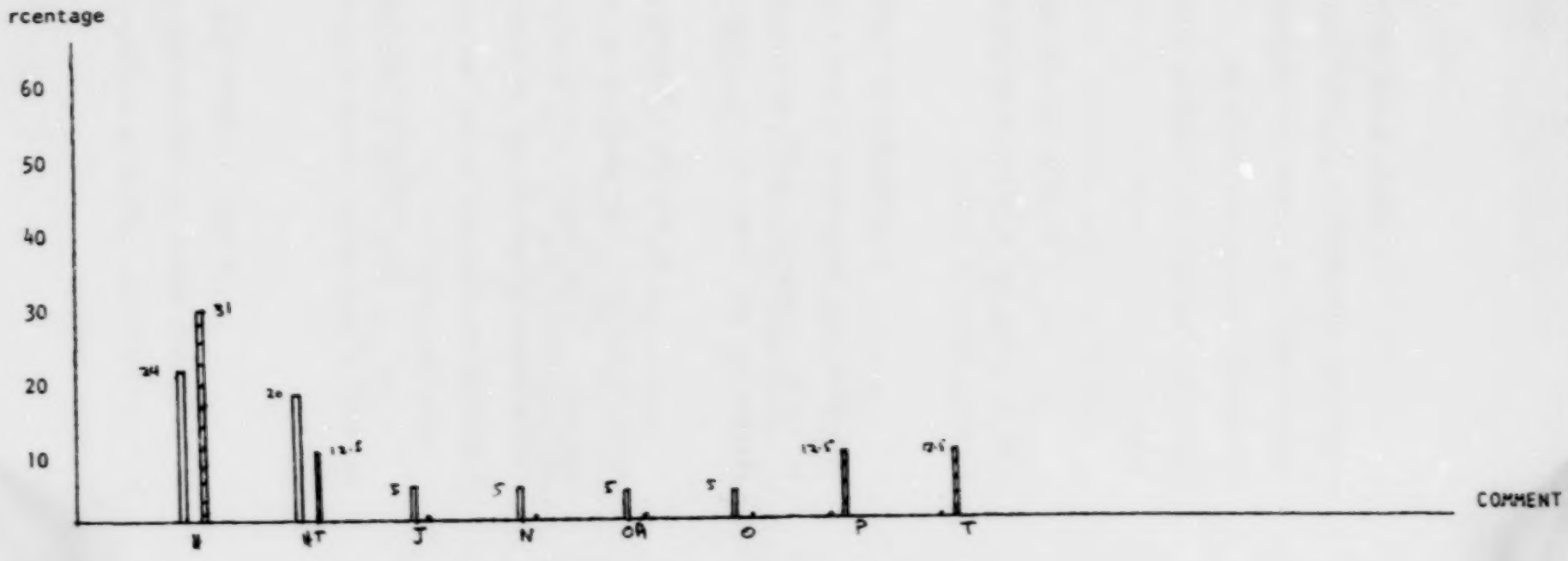
On note des différences entre les pourcentages obtenus pour la jardinière et l'intervenante en ce qui a trait aux comment O (objet) et H (heureux). L'intervenante dans le quoi 4 utilise plus souvent le comment H: l'intervenante accompagne donc ses explications d'un sourire ou d'une autre expression heureuse plus souvent que ne le fait la jardinière.(I: H: 54.1%; J: H:11.4%)

La jardinière fournit davantage des explications (quoi 4) qui ont trait à un objet (le comment O) 43.5% contre 6.2% pour pour l'intervenante.

En bref, la jardinière et l'intervenante utilisent le "quoi" 4 c'est-à-dire donner des explications en rapport avec des objets concrets ou de l'apprentissage, mais elles diffèrent dans leur utilisation dans le "comment" heureux.

Figure XIX

Répartition en pourcentage des comment du quoi 5 quand la jardinière (▯) et l'intervenante (▯) initient des interactions.



La figure numéro XIX présente le "comment" du "quoi" 5 (remarque générale ou section courante; remarques ou commentaires, caractère social ou qui ne sont pas reliés à la tâche) quand la jardinière et l'intervenante initient des interactions. Les comment (du quoi 5) qui ressortent sont le H (heureux), HT (toucher heureux), J (jeu dramatique), N (négatif), OA (objet concret en rapport avec l'académique), P (punir), T (toucher). Ex.: la jardinière passe un commentaire positif en touchant l'enfant ou non, ou bien il s'agit d'une remarque négative ou même d'une punition. Ce peut être aussi des remarques qui concernent des objets concrets.

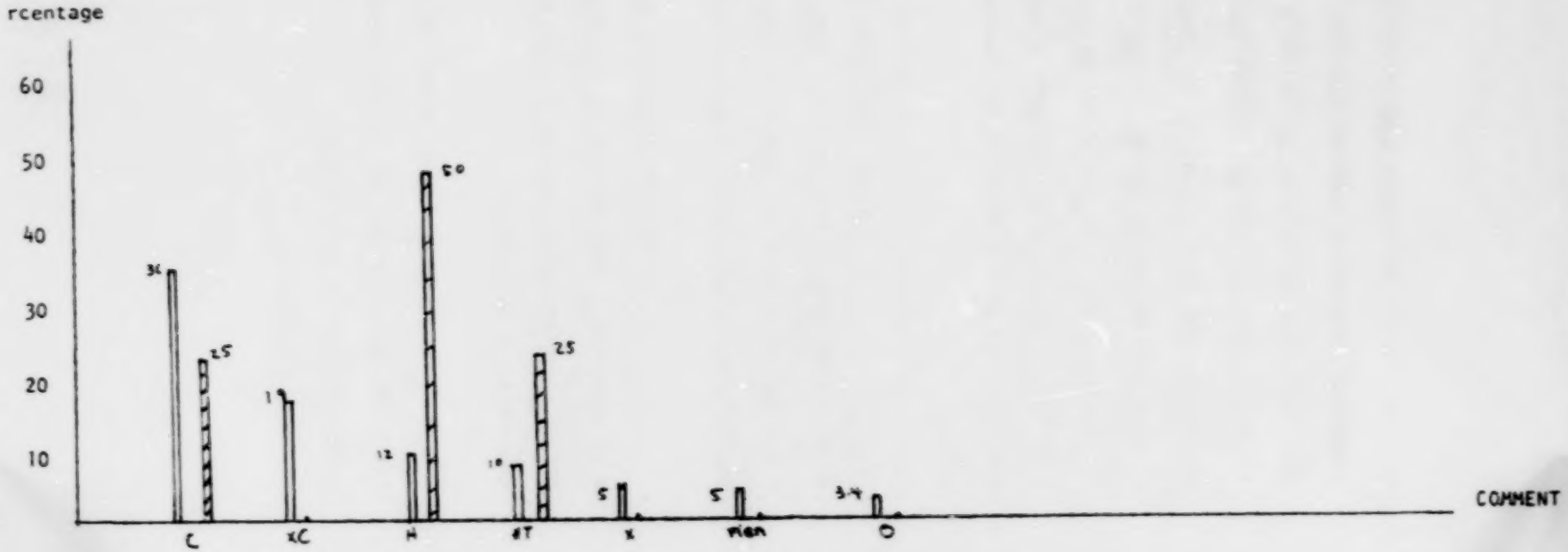
Il y a une similitude dans les comment de la jardinière et de l'intervenante pour le H (J: 24%; I: 31%) et HT (J: 20%; I: 12.5%) c'est donc dire qu'elles passent de façon assez semblable des commentaires positifs aux enfants en les touchant quelques fois.

On note 4 comment (J, N, OA, O) que la jardinière utilise à 5% alors que l'intervenante ne réfère pas du tout à ces comment. Par contre, l'intervenante utilise à 12.5% et le P et le T alors que la jardinière n'emploie pas ces comment.

Il y a deux comment le H et le HT qui sont privilégiés par les 2 adultes alors que les autres comment (J, N, OA, O, P, T) sont favorisés par l'un ou par l'autre.

Figure XX

Répartition en pourcentage des comment du quoi 12 quand la jardinière (▯) et l'intervenante (▮) initient des interactions.



La figure numéro XX présente le "comment" du "quoi" (12; (observer, écouter une personne, une activité, la télévision, etc.). Le quoi 12 est le quoi où il existe la plus grande différence entre les pourcentages d'utilisation de la jardinière (11%) et de l'intervenante (2.5%).

Les comment (du quoi 12) qui ressortent sont: C (comportement), XC (X: mouvement, déplacement;) 12XC: observer un comportement en se déplaçant , H (heureux), HT (toucher heureux), O (objet). Ex. La jardinière peut regarder un enfant en souriant, en lui touchant, en se déplaçant, en se centrant sur un comportement en particulier.

Le pourcentage d'utilisation du quoi 12 diffère entre la jardinière et l'intervenante; on retrouve cette même différence dans les comment. Dans chacun des comment utilisé par l'une ou l'autre, elles s'opposent dans leur fréquence d'utilisation: XC (J: 19%; I: 0%), H (J: 12%; I: 50%) ainsi de suite.

En résumé, la jardinière utilise plus le quoi 12 que l'intervenante, la jardinière possède aussi une plus grande variété dans les comment (7) que l'intervenante (3) et les fréquences d'utilisation s'opposent presque.

Tableau XXI

Ensemble des quoi répartis selon les comment quand la jardinière et l'intervenante initient des interactions

(H) HEUREUX:

H

QUOI	FREQUENCE	
1	39	f = 114
4	9	
5	18	
12	7	
1	8 I	
4	26 I	
5	5 I	
12	2 I	

HQ

QUOI	FREQUENCE	
1	10	f = 18
1	8 I	

Q

QUOI	FREQUENCE	
1	60	f = 88
1	22 I	

HI

QUOI	FREQUENCE	
5	15	f 24
12	16	
5	2 I	
12	1 I	

Total f = 156

(A) ACADEMIQUE

A

QUOI	FREQUENCE	
1	8	f = 25
4	9	
4	8 I	

GOA

QUOI	FREQUENCE	
4	7	f = 7

G

QUOI	FREQUENCE	
1	9	f = 13
1	4 I	

OA

QUOI	FREQUENCE	
4	5	f = 9
5	4	
4	4 I	

O

QUOI	FREQUENCE	
1	11	f = 59
4	34	
5	4	
1	2 I	
1-4	3 I	
4	3 I	
12	2	

Total f = 113

Ensemble des quoi répartis selon les comment quand la jardinière et l'intervenante initient des interactions

(C) COMPORTEMENT: C

QUOI	FREQUENCE	
①	12	f = 37
⑫	21	
⑫	1 I	

NVC

QUOI	FREQUENCE	
①	5	f = 1

XC

QUOI	FREQUENCE	
⑫	3	f = 11

X

QUOI	FREQUENCE	
⑫	3	f = 3

NV

QUOI	FREQUENCE	
⑫	2	f = 2

Total f = 48

(T) TOUCHER: T

QUOI	FREQUENCE	
①	5	f = 7
⑤	2 I	

QT

QUOI	FREQUENCE	
①	5	f = 5

GT

QUOI	FREQUENCE	
①	8	f = 8

Total f = 20

(M) MALHEUREUX: M

QUOI	FREQUENCE
①	5

AUTRES

(N) NEGATIF: ⑤ 4

(J) JEU DRA.: ⑤ 4

(P) PUNIR: ⑤ 2 I

Le portrait d'ensemble des comment (tableau numéro XXI) regroupe 156 H - HQ - HT (heureux), 113 AO - AO - G - GOA (objet concret, académique, guider), 48 C (comportement, 20 T (toucher) et 15 Divers (M: malheureux; N: négatif; J: jeu dramatique; P: punir).

L'ensemble des interactions initiées par les adultes se retrouve dans les quoi 1, 4, 5 et dans les comment heureux, question, toucher, objet, académique; on donne des ordres mais en souriant, en touchant: on donne des explications relatives aux divers apprentissages et ce, en relations ou pas avec des objets concrets; on fait des commentaires positifs et négatifs; on punit rarement.

Voici brossé à grands traits le portrait des interactions initiées par les adultes (J et I).

5.3 Conclusions tirées de l'observation méthodique

Les conclusions ici tirées tentent d'expliquer certains des résultats obtenus par l'observation méthodique à la lumière des données récoltées par l'observation descriptive.

En se référant aux tableaux (I et II) de C_1 et C_2 on remarque qu'à la sixième semaine C_1 accuse une importante augmentation (7 à 23) du nombre des interactions initiées avec l'adulte tandis que pour C_2 il se produit l'inverse (19 à 9). Nous savons que cette semaine-là l'intervenante a joué avec C_1 durant toute la période des jeux libres alors qu'à l'ordinaire beaucoup de son temps était consacré à C_2.

En se référant au tableau (I) de C_1 on note (à la septième semaine) un maintien de la fréquence des interactions initiées avec les adultes (23). Encore une fois, l'intervenante a passé beaucoup de temps avec C_1 cette semaine-là durant l'atelier.

En se référant au tableau (X) qui présente les pourcentages des quoi utilisés par les enfants quand ils initient des interactions, on constate que pour le quoi 3 (réponse à un ordre) C_2 est celui qui a le plus faible pourcentage (13%), il semble (en complétant avec les données de l'observation descriptive) qu'effectivement C_2 reçoit moins d'ordre que les autres enfants.

Au quoi 4 (instructions, explications) C_1 et C_3 sont les deux enfants qui ont le plus faible pourcentage dans l'initiation de ce type d'interactions; à l'observation descriptive, il fut constaté leur incompétence dans

différentes tâches - d'où l'absence d'explications que pourraient fournir C_1 (10%) et C_3 (1%.)

Au quoi 6, (remarque reliée à la tâche) C_2 est celui qui initie le moins ce type d'interactions (3%); par les données de l'observation descriptive nous savons que C_2 est très concentré lorsqu'il travaille (voilà qui pourrait expliquer son silence en de tels moments). On note pour C_3 le pourcentage le plus élevé (9%) pour ce type d'interactions; à l'observation descriptive on a constaté que C_3 est l'enfant qui s'exprime davantage dans un contexte informel.

Enfin au quoi 12 (observer, écouter) C_3 est celui qui a le pourcentage le plus élevé (12%). Il est décrit comme un enfant plus "inhibé", il écoute et observe donc plus que les autres. C_1 est le deuxième enfant à avoir un pourcentage élevé (10%) au quoi 12, aux observations descriptives nous avons noté de sa part une augmentation de son attention à la causerie et aux histoires racontées.

C_2 et D ont des pourcentages semblables et moyens (6% et 5%), il semble que ce soit normal qu'ils écoutent moyennement par rapport aux autres.

5.3 Résultats tirés de l'observation qualitative

Les résultats qui vont suivre sont présentés sous la forme de dossiers personnels à chacun des enfants-cibles. L'information ainsi fournie mise essentiellement à rendre compte du cheminement suivi avec chacun d'eux eu égard à l'objectif général de changement anticipé par le présent projet. Précisons dès maintenant que nous nous sommes strictement attardés sur les trois cas issus de la maternelle ayant participé au projet jusqu'à la fin de la période d'intervention convenue soit des mois de février à mai. En effet, compte tenu du court laps de temps alloué à la rédaction du rapport, conjugué à la rencontre de certaines difficultés dans le dépouillement des données tirées de l'observation descriptive nous avons dû réduire notre champ d'évaluation. Nous avons donc laissé tomber les données cumulées au sein de la maternelle s'étant retirée du projet au bout de deux mois et nous avons peu abordé les aspects reliés à la poursuite du deuxième objectif général à savoir la transformation des modes d'intervention des jardinières. A l'appui de cette décision, nous ajouterions pour le cas de la maternelle éliminée que les seules données dont nous disposions sur son compte étaient les observations rédigées par la psycho-éducatrice elle-même. Nous n'avions donc aucun matériel nous permettant d'objectiver jusqu'à un certain point cette information puisque la jardinière avait abandonné le projet au moment où les observatrices extérieures à la situation étaient entrées en fonction. Ce dernier facteur avait d'ailleurs pesé lourd dans sa décision.

Pour en revenir au contenu des informations retenues, signalons que de façon générale, les trois dossiers présentés se ressemblent quant aux points traités. Dans chacun des cas, le lecteur pourra retrouver:

1° un chapitre regroupant les informations initialement recueillies auprès de la jardinière et incluant

- une description du comportement de l'enfant
- quelques informations sur le contexte familial de l'enfant
- et un tableau-synthèse titré "Evaluation pré-intervention du point de vue de la jardinière "lequel définit la problématique identifiée, les solutions envisagées jusqu'à maintenant et les changements souhaités;

2° une analyse descriptive de la situation initiale telle que menée par l'équipe de recherche à partir des données fournies en 1°

- un tableau-synthèse titré "Evaluation et stratégies d'intervention de l'équipe de recherche "lequel résume la problématique identifiée et définit d'une part les objectifs spécifiques poursuivis avec l'enfant et d'autre part, les moyens d'intervention proposés à ces fins.

3° une synthèse rédigée par l'intervenante et décrivant l'évolution comportementale du sujet en fonction des objectifs poursuivis avec lui.

C'est à partir de ce troisième chapitre que des distinctions s'installent d'un dossier à l'autre suivant la procédure utilisée pour analyser les données. Celle-ci s'est effectivement transformée selon les critères d'économie de temps et d'énergie que nous avons été contraints de considérer au fur et à mesure que s'effritaient les jours alloués à la rédaction du rapport. Malgré ces inconvénients de parcours, nous avons constamment tenté d'effectuer nos réajustements sans pour cela porter atteinte à la qualité de l'information et si tel est le cas, c'est sans doute au niveau de l'objectivité que des reproches pourront nous être adressés. Nous sommes bien conscients de ces lacunes mais nous sommes également d'avis à reconnaître aux données essentiellement tirées de l'observation engagée une richesse qui lui est propre. C'est donc au lecteur qu'il reviendra de poser son jugement personnel. Aussi afin de lui fournir les éléments nécessaires à cette prise de position, nous jugeons important d'expliciter quelque peu ce qui concourt à l'exclusivité de chacun des dossiers.

- Dossier C_1 Sébastien:

  . Une première synthèse évolutive a été rédigée par l'intervenante à partir des observations cumulées par elle-même et ce pour la période de deux mois préalable à l'entrée en fonction des observatrices. La synthèse en question décrit séparément les progrès observés en février puis en mars afin de rendre compte des étapes dans le processus de changement. Un tableau subséquent résume en quelques grandes lignes l'aboutissement de ce dernier tel qu'il se présente à la fin du mois de mars.

  . Une réévaluation de la situation est faite par l'équipe de recherche et les réajustements qui s'ensuivent au niveau des objectifs à poursuivre et des stratégies d'intervention à privilégier avec l'enfant concerné figurent dans un tableau.

- Une seconde synthèse évolutive est rédigée par l'intervenante et encore une fois à partir de ses seules observations. La synthèse en question tente cependant de décrire plus succintement les progrès accomplis à la fois pour les mois d' avril et mai.

- Enfin, l'observatrice attitrée à la récolte de données descriptives sur le comportement de l'enfant a elle-même produit un texte. Celui-ci couvre la période des mois d'avril et mai tout comme la synthèse de l'intervenante ci-haut mentionnée. Il a pour but de rendre compte d'une façon progressive des changements observés chez l'enfant en question. La lecteur est donc à même de comparer les informations ainsi rendues par un observateur extérieur à la situation avec celles de l'intervenante qui pour sa part, était directement engagée dans une relation avec l'enfant.

Dossier C_2 Frédéric

- Tel que dans le dossier C_1, il y a une première synthèse évolutive strictement basée sur les observations enregistrées par l'intervenante elle-même au cours des mois de février et mars. La dite synthèse traite cependant des progrès notés pour la globalité de cette période c'est-à-dire sans dissocier les deux mois concernés.

- Il y a toujours une réévaluation de la situation faite par l'équipe de recherche à mi-chemin de la période d'intervention mais la ligne d'action proposée avec les stratégies correspondantes sont incluses à même le texte et non dans un tableau.

. Une seconde synthèse portant à la fois sur les mois d'avril et mai est à nouveau rédigée par l'intervenante. A cette fin, elle a utilisé conjointement ses observations personnelles et celles cumulées par l'observatrice extérieure à la situation. Idéalement, nous aurions souhaité poursuivre comme dans le cas précédent c'est-à-dire en dissociant les résultats obtenus par le biais de chacune des deux méthodes d'observation mais nous n'avons pu le faire pour des raisons administratives. Il nous était impossible de conserver plus longuement les services de l'observatrice engagée à ce titre laquelle aurait pu autrement s'adonner à l'analyse de son matériel pour chacun des deux autres enfants.

Quant à remettre cette tâche entre les mains de l'intervenante, cela s'avérait impossible simplement du point de vue temporel. Il fut donc convenu afin de ne pas perdre les informations cumulées par l'observation descriptive d'incorporer celles-ci au matériel de l'intervenante. Celle-ci allait dès lors rédiger une seule synthèse à partir des deux sources de données.

- Dossier C_3 Benoît

. Contrairement aux dossiers C_1 et C_2, celui-ci ne comporte qu'une seule synthèse globale. Cela tient au fait que dans les deux cas précédents, la réévaluation faite en mars avait entraîné quelques changements au niveau des objectifs poursuivis d'où la nécessité de rédiger deux synthèses, chacune correspondant à des objectifs particuliers. Dans le cas présent, cette dissociation ne s'est pas imposée compte tenu de la continuité dans le plan d'intervention indépendamment de la réévaluation faite en mars.

Pour cette même raison, seule l'analyse initiale de la situation par l'équipe de recherche figure; il aurait été redondant d'en rédiger une seconde.

Quant aux sources desquelles la synthèse tire ses informations, d'abord, il n'y a que les observations enregistrées par la psycho-éducatrice pour les mois de février et mars (comme dans les deux autres cas); et pour ce qui est des mois d'avril et mai, encore une fois, il y eut mise en commun du matériel de l'intervenante et de l'observatrice descriptive.

Préalablement à la présentation des dossiers personnels, nous avons inséré le tableau XXII (voir page suivante) qui regroupe quelques renseignements généraux sur les enfants-cibles retenus dans le cadre de la présente évaluation, soit trois sujets. Il fait mention pour chacun d'eux des éléments suivants:

- âge au 1er février 1981 (au début de la période d'intervention) et date de naissance;

- cote obtenue au Q.C.E.P.S. et rang occupé par rapport à l'ensemble du groupe (pour plus de détails, voir Annexe D);

- nombre de jours où l'enfant était présent à l'école sur le total de 42 jours où la psycho-éducatrice était elle-même en classe;

- indication s'il y a lieu des autres services reçus par l'enfant antérieurement et/ou parallèlement au projet.

Tableau XXII

Renseignements généraux sur les enfants-cibles

Sujets	Age au 1er février 1981 (1)	Cote et rang obtenus au Q.C.E.P.S.(2)	Fréquentation scolaire (3) /42 jrs	Services reçus antérieurement et/ou parallèlement au projet
C_1 Sébastien	5 ans (15/08-75)	9 (3e)	40	Nil
C_2 Frédéric	6 ans (12/01/75)	9 (3e)	42	Nil
C_3 Benoît	5 ans (13/05/75)	9 (3e)	41	Nil

(1) Le 1er février 1981 correspond au début de la période d'intervention.

(2) La cote moyenne obtenue au Q.C.E.P.S. est de 4.5. Les 18 enfants cotés se répartissent entre 10 positions au niveau du rang, la 1ère position correspondant au pointage le plus élevé.

(3) Il s'agit ici de la fréquentation scolaire pour les 42 jours où l'intervenante rattachée au projet a été présente dans la classe.

Dossier C_1: Sébastien

I- Informations initialement recueillies auprès de la jardinière

A) Description du comportement de l'enfant

1- Expressions du problème: difficulté à prendre les responsabilités relevant de son niveau d'âge.

- Habillement:

A son arrivée à la maternelle, Sébastien ne s'habillait pas seul et il ne fait que commencer à le faire. Il ne sait pas mettre sa tuque, ne différenciant pas l'endroit de l'envers du vêtement. Son manteau peut être mal mis (tourné dans le dos) et il ne s'en préoccupe pas bien que de toute évidence, il ne doit pas s'y sentir à l'aise.

- Propreté:

Son nez coule et il ne pense pas de lui-même à aller se moucher. A la collation, il n'étend pas sa napkin, répand de la nourriture, se salit. Il a une débarbouillette mouillée dans sa boîte à lunch et ne s'en sert pas. Il ne pense pas de lui-même à aller se laver la figure et les mains.

A la peinture, il en renverse, en met partout, oublie de fermer ses pots et de laver son pinceau une fois qu'il a terminé.

- Production:

Il est malhabile et s'organise difficilement pour rencontrer le but fixé. S'il est laissé à lui-même, ça tourne en gâchis ou ça n'avance plus et ne se termine pas. Il abandonne rapidement et parfois il n'a même pas commencé qu'il se dit pas capable. Ses productions sont souvent faites à moitié et de façon générale, son rendement est médiocre.

- Souci du matériel:

Il fait peu attention à ses effets personnels: il va laisser traîner sa débarbouillette, sa boîte à lunch. Il est peu soigneux à l'égard de lui-même et de ses productions et il ne demande pas à apporter celles-ci à la maison.

- Consignes et procédures:

Il les oublie régulièrement. Lors des causeries, il placote pendant qu'un autre parle. Lors des évolutions, il parle encore et ne se tient pas à son rang. En classe, il est responsable de mettre la télévision en place au moment d'écouter Passe-Partout et il lui arrive de l'oublier.

Ce sont surtout les consignes concernant la mise à l'ordre et le rangement qu'il omet de suivre.

2. Relation avec l'adulte

Sébastien communique avec l'adulte essentiellement pour lui demander de l'aide mais à la fois, il n'est pas amené à le faire très souvent car de son côté, l'adulte tend plutôt à intervenir d'une manière préventive eu égard à ses difficultés de s'assumer seul. Sébastien semble d'ailleurs se fier sur ce support de l'adulte plus qu'il ne fait vraiment de pas pour aller chercher celui-ci.

Lorsque l'adulte lui indique quoi faire, il s'exécute généralement aussitôt quoiqu'avec un peu plus de difficulté lorsque les consignes ont trait à l'ordre et au rangement. Il pourra avoir besoin alors de plus d'un rappel.

Dans la réalisation d'une tâche, s'il ne parvient pas à accomplir facilement ce qui lui est demandé verbalement, il a plutôt tendance à abandonner et à attendre une aide supplémentaire.

3. Relation avec les pairs

Il se tient surtout avec Robert, Yanick et Louise. Il dit de celle-ci qu'elle est sa blonde, son amour, sa chérie: il exprime souvent des termes affectueux de ce genre et des "je t'aime", "je t'embrasse" à Louise. Celle-ci est toujours au devant de lui, par exemple, pour laver sa table, attacher ses souliers et Sébastien semble se fier sur elle pour faire les choses à sa place.

Il arrive parfois que Sébastien tape d'autres enfants durant les jeux mais ça semble être plus par besoin de toucher les autres que de leur faire mal comme tel. De façon générale, il semble bien s'entendre avec les autres et être assez aimé d'eux.

4. Dans les jeux libres

Sébastien choisit toujours d'aller dans le coin de la poupée. A chaque jour, il promène le carosse et c'est surtout avec Isabelle qu'il s'adonne à cette occupation. Il va aussi aimer jouer le rôle de l'enfant ou du chien de la maison.

Il aime aussi s'amuser avec les marionnettes.

B) Informations sur le contexte familial

Sébastien est un enfant unique vivant avec ses deux parents. La mère reste à la maison et le père travaille.

Lorsqu'en novembre, la jardinière a souligné à la mère de la difficulté de son fils de s'assumer seul au niveau de l'habillement, de la propreté et de l'organisation face à une tâche, la mère a indiqué avoir toujours tout fait pour l'enfant.

Par ailleurs, la mère vient le reconduire et le chercher à l'école tous les jours. C'est en ces occasions que nous avons pu observer les attitudes suivantes chez l'un et chez l'autre. La mère prend les devants en couvrant l'enfant de paroles affectueuses telles "Ah, mon beau petit!" As-tu passé un bel après-midi mon amour? ... Viens mon chéri! ..." Sébastien tend alors à se placer dans la position de celui qui se laisse dorloter. Il reste debout les bras pendants, sa mère terminant de l'habiller; il reçoit becs et paroles affectueuses sans riposte et s'il s'exprime, c'est sur un ton un peu geignard et enfantin.

C) EVALUATION PRE-INTERVENTION DU POINT DE VUE DE LA JARDINIERE (JANVIER 1981): SUJET C_1

Problématique identifiée	Solutions utilisées jusqu'à maintenant	Changements souhaités
Difficulté à prendre les responsabilités relevant de son niveau d'âge:		Qu'il développe plus d'assurance en lui et que par conséquent, il se prenne plus en charge:
ne s'habille pas seul correctement	. le surveiller et lorsqu'il y a lieu, lui dire quoi faire	. différencier l'endroit de l'envers des vêtements
ne pense pas de lui-même à se moucher, à se laver lorsque nécessaire	. parfois, faire les choses à sa place pour lui montrer comment procéder ou prévenir les dégâts	. penser de lui-même à se moucher, à se laver, à étendre sa napkin à la collation
manipulation malhabile: se salit beaucoup, renverse de la peinture, ect.		
ne se met pas de lui-même à une tâche; abandonne rapidement; productions souvent inachevées et médiocres	. aller le voir au début et pendant pour lui dire quoi faire et parfois l'aider à le faire	. commencer de lui-même une tâche et terminer ce qu'il a entrepris . améliorer la qualité de ses productions
laisse traîner ses productions et autres effets personnels	. lui remettre ses productions pour qu'il les apporte à la maison et le lui signaler quand ses effets traînent	. ne pas laisser traîner ses effets personnels (tablier, manteau, boîte à lunch, débarbouillette, productions)
Omet régulièrement de suivre les consignes et procédures en particulier celles qui ont trait au respect et au rangement du matériel	. lui rappeler individuellement les consignes telles que de ranger son matériel, parler à son tour, prendre son rang, etc ...	. Etre moins rude avec le matériel et le ranger; ne pas parler en même temps qu'un autre à la causerie; prendre son rang et s'y tenir ... et cela sans qu'il soit nécessaire de le lui rappeler

II- Analyse de la situation initiale par l'équipe de recherche : janvier 1981

De toute évidence, Sébastien n'est pas entraîné à se prendre en charge au niveau même des usages de base relatifs à sa personne tels que l'habillement et la propreté. La mère elle-même reconnaît avoir toujours tout fait à la place de l'enfant. Les observations recueillies sur le couple mère-enfant lors des entrées et sorties à l'école illustrent assez bien le type de relation qui les lie. La mère enveloppe, couve, prévient les difficultés, devance les désirs; l'enfant s'abandonne entre ses mains.

Que Sébastien soit enfant unique encourage probablement le maintien de cette relation de dépendance mutuelle. Il a toute sa mère pour lui et de son côté, elle semble répondre essentiellement en ce sens en offrant toute disponibilité.

Dans cette perspective, il est plausible de penser que Sébastien a construit une image du monde où les adultes font à peu près tout. L'intervention doit donc viser à modifier cette perception chez l'enfant en évitant en particulier de se placer sur le même plan que celui des attitudes maternelles.

La position de la jardinière à cet égard est teintée d'ambivalence. Chose certaine, le fait qu'elle soit la seule adulte en présence avec 18 enfants rend impossible l'assurance auprès de Sébastien d'un suivi aussi régulier que celui de la mère et ce ne peut être que positif. Par contre, le manque d'autonomie de Sébastien la préoccupe et si d'une part, elle ne veut pas faire les choses à sa place, elle n'en déplore pas moins ce qui se passe lorsqu'il est laissé à lui-même. Cette position médiane l'incite tantôt à intervenir préventivement, tantôt à simplement signaler discrètement à l'enfant ses écarts et à revenir à la charge ou l'aider s'il ne se corrige pas.

Dans ces conditions, Sébastien est en partie confronté à une réalité différente de celle qui lui est coutume. D'une part, il est nécessairement contraint à partager l'adulte et d'autre part, celle-ci offre tout de même une disponibilité réduite en comparaison avec celle de la mère. Malgré tout, il demeure, aux dires mêmes de la jardinière, que Sébastien semble se fier sur l'adulte. Il fait peu d'effort, il attend plutôt passivement qu'on vienne à lui.

C'est en s'arrêtant sur cette faiblesse de son désir de se prendre en charge que nous est apparue de façon plus évidente la faiblesse conjointe des pressions extérieures en ce sens. L'attitude de la mère est protectrice et la jardinière est plutôt tolérante à l'égard des comportements non-autonomes de Sébastien. Quant aux pairs, il réagissent encore peu à Sébastien et ceux qui le font, c'est plutôt pour faire les choses à sa place. Un tel contexte apparaît peu fertile en déséquilibres susceptibles d'amener Sébastien à modifier son comportement. D'une certaine façon, il est habitué à trôner et tant que l'environnement n'opposera pas plus de résistance à être à son service, il n'a aucun intérêt à changer.

Ces considérations nous ramènent à la priorité de déloger Sébastien de sa position de récepteur passif en créant une fissure dans sa perception du monde où l'autre existe essentiellement à titre de serviteur.

A cette fin, nous croyons nécessaire de concentrer nos intervention à deux niveaux: d'une part, le rendre inconfortable dans ses comportements non-autonomes et d'autre part, l'amener à développer d'autres façons de se faire valoir. Dans le premier cas, nous songeons surtout à lui renvoyer l'image de son infantilisme par le biais du groupe et à cesser, en tant qu'adulte d'adopter

une attitude préventive et condescendante à son égard. Dans le second cas, nous pensons investir dans le développement de ses habiletés manuelles actuellement limitées afin qu'il puise ses satisfactions dans "Je suis capable de ..." plutôt que dans "Je reçois de ...". A ce sujet, il importe d'être vigilant pour ne pas renforcer son statut de "roi et maître" en survalorisant démesurément ses progrès, par exemple.

Par ailleurs, si nous voulons changer l'image que Sébastien se fait du monde, il conviendrait également d'intervenir au niveau de la perception que les adultes se font de l'enfant. Dans le cas présent, ils semblent tendre à lui éviter toute peine, difficulté ou souffrance comme si Sébastien leur apparaissait fragile, sans défense et peu apte à se débrouiller seul. Il faut dire aussi que cette position n'est pas indépendante de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en leur permettant dans une certaine mesure de s'éprouver comme bons, généreux et tolérants vis-à-vis l'enfant. Nous pouvons voir l'étroitesse des liens entre ces précédents éléments et l'entretien de la problématique d'où l'importance de les considérer autant que possible dans le cadre de l'intervention.

A) EVALUATION ET STRATEGIES D'INTERVENTIONS DE L'EQUIPE DE RECHERCHE (JANVIER 1981) C_1:

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
Chez l'enfant:	Que Sébastien rapatrie les responsabilités relevant de son niveau d'âge:	
. Pour surmonter son sentiment d'infériorité tend à se percevoir comme roi et maître (sous-jacent: sentiment d'infériorité).	. s'habille seul	. éviter de le devancer ou de lui signaler quoi faire; attendre que le mouvement vienne de lui par malaise ou par gêne suite aux réactions des pairs
. Perçoit les autres comme lui faisant peu confiance, les utilise comme serviteurs.	. penser de lui-même à se moucher, se laver, à étendre sa napkin à la collation, à ramasser ses effets personnels	. l'aider seulement s'il le demande et dans ce cas, le guider surtout verbalement sous une forme interrogative (ex. comment tu pourrais t'y prendre?)
	Que Sébastien soit plus respectueux des consignes d'ordre régularisant la vie de groupe:	. passer par l'intermédiaire du groupe pour lui refléter ses comportemnts non-autonomes ou déviants aux consignes d'ordre social
	. être moins rude avec le matériel collectif et le ranger après utilisation	. être ferme sur le respect des consignes d'ordre régularisant la vie en groupe
	. ne pas parler en même temps qu'un autre à la causerie	
	. prendre son rang et s'y tenir	
	Que Sébastien développe des compétences basées sur une plus grande confiance personnelle en ses moyens:	
	. commencer de lui-même une tâche et terminer ce qu'il a entrepris	. aller le voir au début et pendant; lui refléter son attitude du moment (ex. tu attends?) et par des questions l'amener à décider lui-même des moyens à prendre pour parvenir à son but
	. améliorer la qualité de ses productions	. le valoriser sur la démarche suivie pour parvenir au but et que toute appréciation du résultat final vienne

III- Synthèse évolutive point de vue de l'intervenante : Février et mars 1981

A) Février

1- Habillement

. Au cours de la première semaine d'intervention, la mère vient le chercher au vestiaire à la fin de la classe:

- 1ère fois: il est habillé quand elle arrive: il se dirige vers elle en le voyant et ils parlent.

- 2e fois : il se dirige vers elle en la voyant. Elle indique son tour de cou du doigt en disant à Sébastien qu'il a oublié quelque chose. Il la regarde l'air abattu et sur un ton implorateur demande: "Viens voir!" la mère répond: "Non, va le chercher". Il répète sa demande deux autres fois. A la dernière, la mère s'avance vers lui et alors, il se dirige vers sa case. Elle lui dit sur un ton attristé: "Tu t'es ennuyé mon Sébastien!" Il sort son foulard de sa case; la mère le prend et le lui met.

- 3e fois : sa mère arrive; il lui adresse un reproche à propos de sa présence. Elle exprime du regret et ajoute que demain, elle va attendre dehors pour qu'il lui fasse la surprise de sortir habillé. Il semblait y avoir eu entente entre eux.

A partir de la deuxième semaine d'intervention, la mère attend Sébastien à l'extérieur du vestiaire; elle n'intervient plus pour l'habiller.

. Il tend à se ménager le moindre effort dans sa façon d'enlever ses bottes et de mettre ses espadrilles.

Deux jours de suite, je lui montre à tirer sur la palette de son espadrille et j'exige qu'il fasse son noeud avant que quelqu'un fasse sa boucle. A partir de ce moment-là, il assume parfois de lui-même ou au simple rappel verbal de l'adulte, cette étape préparatoire plutôt que de laisser toute la responsabilité à son aidant.

. A la dernière semaine du mois, il arrive encore qu'il omette une partie de son habillement lors du départ au vestiaire.

Cette fois-là, je le vois partir la tête nue. Je prends sa tuque dans sa case et appelle "Sébastien, ta tuque!" en lui montrant le vêtement il vient vers moi, prend sa tuque, la met et part. Je remarque tout de même que le mouvement vient de lui de prendre la tuque et de se la mettre contrairement à la première semaine où quand sa mère lui avait signalé un oubli, il se plaçait plutôt en position passive demandant jusqu'à trois fois à l'adulte de faire le mouvement pour lui. Cette fois, sa réaction a été beaucoup plus prompte.

2- Propreté

Sébastien dénote un laisser-aller évident au niveau de la propreté et s'il persiste dans ce comportement, il semble y avoir une progression dans sa façon de l'assumer:

. 1ère semaine: à la collation, il échappe par terre un morceau de pomme, le regarde et le laisse là. Quand je lui reflète son attitude, il me regarde d'un sourire naïf et ne bronche pas. C'est quand je lui dis de le ramasser sur un ton un peu intolérant qu'il s'exécute lentement.

. 3e semaine: je suis assise face à lui et Robert et nous jouons avec les Lego. Sébastien poursuit son activité indifférent au fait que son nez coule. A un moment donné, Robert le regarde et dit: "Ton nez". Aussitôt, Sébastien se lève et va se moucher. Il se montre ainsi sensible à la remarque venant d'un pair.

. 4e semaine: vers la fin d'un atelier le dessin au crayon feutre, il se lève et va de lui-même laver ses mains crayonnées. Il ne les essuie pas et à son retour, mouille sa feuille en la touchant. Le papier ramolli déchire même un peu mais au moins, il a fait le mouvement d'aller se laver et cette fois, il est venu de lui.

3- Respect des consignes de groupe

. Durant la causerie, il bavarde sporadiquement avec son voisin et semble chercher à le faire rire. Je remarque cependant une diminution du nombre de rappels à l'ordre par l'adulte entre la 1ère (5) et la dernière (2) semaine.

. A propos du respect du matériel collectif, il n'y a qu'à la 1ère semaine que je le vois frapper des camions, ce sur quoi la jardinière intervient. A partir de là, je n'ai pas observé d'autres comportements semblables et cela semble coïncider avec un début d'activité plus circonstrite (moins de coq à l'âne et de déplacements dans l'espace) dans le cadre des jeux libres.

4- Relations avec les pairs

. Un comportement assez typique qui n'avait pas été clairement identifié chez Sébastien lors de l'évaluation initiale apparaît ici. Il tend à adopter une attitude désobligeante vis-à-vis les pairs en leur renotant une faute sur un ton d'autorité et avec un air de supériorité. Nous avons observé cela

à quelques reprises à la causerie en particulier. Ou encore nous l'avons vu à la 1ère semaine circuler dans la classe lors des jeux libres sans égard pour les aires de jeux intallées par ses compagnons.

. Par contre, il sait très bien prendre un ton doucereux et un air charmeur quand il veut obtenir une grâce d'un pair. A deux reprises durant la 3e semaine, nous l'avons vu jouer ce rôle quand il convoitait la collation d'un autre et qu'il voulait en avoir une partie. Dans le premier cas, sa tactique n'a pas réussi et il a alors plutôt basculé dans le versant de la supériorité indifférente. Dans le deuxième cas, il se montrait visiblement satisfait d'être parvenu à ses fins.

5- Développement de ses compétences / support de l'adulte

- Dans les ateliers:

Il lui arrive encore d'attendre que l'adulte vienne le voir avant de débuter une tâche mais à la dernière semaine, il s'y est mis deux fois lui-même et sa réaction vis-à-vis l'aide reçue se transforme. Cette différence fut d'ailleurs observable à propos d'un même type d'activité, soit la pâte à modeler, entre la 1ère et la 4e semaine.

. 1ère semaine: il n'avait fait aucun choix de contenu, sa pâte demeurant éparpillée sur sa planchette. Il demeurait inactif et désintéressé aux propositions d'aide de l'adulte. Il regardait ailleurs tandis que celui-ci lui parlait, répondait à peine aux questions sinon pour répéter que ça ne tenait pas et ignorait les moyens suggérés. Il n'a abouti à aucun résultat final.

. 4e semaine: il avait d'abord commencé seul, choisissant de faire une girafe; celle-ci prenait allure. Quand je vins le voir un peu plus tard,

elle était toute démembrée et Sébastien s'occupait à placoter et à faire rire ses voisins, ignorant sa production. Je lui demandai d'abord ce qui arrivait à sa girafe; il répliqua qu'elle ne tenait pas, de façon désintéressée et nonchalante, ne me regardant pas. Quand je lui proposai de la remonter lui-même et après quoi, je lui indiquerais comment faire tenir les morceaux, il se remit en activité et rassembla la girafe. Il ne voulut pas s'essayer toutefois à la solidifier suite à ma démonstration mais tout au moins, avait-il eu un premier mouvement d'action contrairement à aucun l'autre fois.

De même le lendemain, s'il a eu besoin de support de l'adulte pour partir lors du premier atelier, il s'est tout de même adonné à l'exercice par la suite. Plus encore, au deuxième atelier, il a débuté et mené à terme son dessin tout seul. Celui-ci était un peu médiocre par rapport à la moyenne d'ensemble mais au moins il l'avait fait.

En résumé, il semble y avoir progression au niveau de la persévérance dans l'action bien que la qualité des productions demeure faible. Je commence à remarquer *par ailleurs que* l'attitude désintéressée et indifférente de Sébastien par rapport aux tâches manuelles est sous-tendue par un sentiment d'infériorité. Il semble chercher à compenser celui-ci aux yeux des pairs en s'engageant avec eux sur le plan verbal, essayant surtout de les faire rire par ses propos.

- Dans les jeux libres:

. 1ère semaine: je l'ai vu faire quelques incursions dans le coin des camions et du matériel de construction bien qu'il demeurait prioritairement dans le coin de la poupée.

. 2e et 3e semaines: il s'est joint à moi et un autre pair à deux reprises pour faire des Lego. Je perçevais dans ses manipulations une première familiarisation avec ce matériel et si ses constructions demeuraient sommaires, je percevais dans son sourire et son expression de satisfaction, le plaisir associé à la découverte. C'est aussi à ces deux occasions que je l'ai vu pour la première fois, porter intérêt à ce qu'autrui fabriquait de son côté. Il nous posait des questions sur ce que nous faisions, poursuivait seul sa construction, puis commentait spontanément ou à notre demande ce que lui-même entreprenait. Je le sentais se maintenir dans une relation d'égalité avec son entourage et cela m'apparaissait directement lié à la satisfaction qu'il semblait puiser dans son action.

B) Mars

1- Habillement

A la fin du mois, Sébastien n'attache pas encore seul ses souliers mais en aucun cas l'adulte ne le fait pour lui et il ne le demande pas non plus à celui-ci. C'est avec Yanick, son voisin de vestiaire, que Sébastien commence à initier l'interaction. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant que ce soit avec Yanick car c'est un enfant qui se laisse facilement dominer. D'une certaine façon, c'est le candidat idéal pour Sébastien et celui-ci ne semble pas se gêner pour en profiter.

. 1ère semaine: c'est après avoir remarqué ce type de relation s'installant entre les deux enfants que je suis intervenue à ce propos. Sébastien prenait l'habitude d'étendre sa jambe sur les genoux de Yanick et d'emblée, celui-ci attachait les souliers de l'autre sans qu'il ait seulement à le demander, Yanick pouvait même arrêter d'attacher ses propres souliers pour lacer ceux de Sébastien. Pendant qu'il était servi, Sébastien ne regardait même pas Yanick, il observait tout autour ou encore placotait avec un autre. Cette fois-là, j'ai dit

à Sébastien qu'il était bien chanceux que Yanick l'aide et qu'il pourrait attendre que celui-ci ait d'abord terminé d'attacher ses propres souliers autrement c'est Yanick qui se trouve à faire attendre le groupe par la suite. Je lui ai reflété que je trouvais ça plutôt exagéré comme attitude de sa part et il me regardait un peu étonné, enlevant aussitôt sa jambe. De lui-même, il a préalablement fait le noeud à ses chaussures tandis que Yanick attachait ses souliers. J'ai d'ailleurs reflété à ce dernier son attitude trop bonasse et je l'ai incité à s'occuper de lui d'abord.

. 2e semaine: à partir de là, j'ai remarqué que Sébastien ne se référait plus strictement à Yanick pour recevoir de l'aide. Il faisait aussi affaire avec Nancy ou Isabelle, deux voisines de vestiaire.

. 4e semaine: j'ai vu Sébastien mettre ses espadrilles en prenant soin de ne pas défaire les lacets déjà noués. Ce même jour, la fermeture éclair de son pantalon était descendue et il l'a remontée de lui-même après s'en être rendu compte quelques minutes plus tard.

Il lui arrive encore d'oublier sa tuque ou sa boîte à lunch au moment du départ. Je l'ai remarqué deux fois soit la 1ère et la 3e semaine. La première fois, il est venu chercher ses choses que je tenais en main; la deuxième fois, je lui ai simplement montré ma tête du doigt et il a aussitôt regardé dans sa case pour trouver sa tuque et la mettre. Il l'a mise en laissant son front assez découvert, une partie de la tuque étant retroussée à l'intérieur mais je l'ai laissé ainsi.

2- Propreté

. Il n'est pas toujours régulier à étendre sa napkin à la collation. J'ai remarqué son oubli à la 1ère semaine tout au moins.

. Il lui arrive encore d'être peu soigneux à l'égard de ses productions. A la 2e semaine, je ramasse les feuilles suite à un atelier de dessin. Il a tout plié la sienne qui ne forme maintenant qu'un petit carré rabougri. Je déplie la feuille et lui fait remarquer ce que ça donne, en adoptant une attitude plutôt peinée compte tenu de l'investissement qu'il avait mis dans la tâche. Contrairement à son habitude de diriger son regard ailleurs et de se montrer indifférent à des propos du genre, cette fois, il m'a regardé attentivement semblant enregistrer le message. Je ne l'ai pas vu faire le même sort à d'autres dessins au cours du mois.

. Durant les trois dernières semaines, il y a des ateliers de peinture. A chaque fois, Sébastien s'en donne à coeur joie pour s'en mettre un peu partout (visage, mains, bras, vêtements). Les deux dernières fois, Lise l'arrête quand il est rendu à se répandre à l'extérieur de son aire de travail et elle l'aide à se laver. La troisième fois, il se répand aussi beaucoup mais il s'arrête de lui-même à un moment donné pour aller se laver d'abord et nettoyer sa place ensuite.

3- Respect des consignes de groupe

- Causerie:

C'est lors des activités de groupe où un seul à la fois doit parler qu'il a le plus de difficulté à être attentif. Un simple toucher ou appel de son nom a un effet plutôt temporaire dans ce cas. C'est une prise de position plus autoritaire ou moins discrète de la part de l'adulte qui porte ici, comme si le fait d'attirer l'attention du groupe sur son attitude l'atteignait assez pour qu'il

change. Il ignorera aussi un rappel de consignes émis par un pair si cela se passe à l'insu de l'attention du groupe ou de l'adulte.

. 1ère semaine: après avoir été mis à sa place au moins 4 fois devant le groupe, il a commencé à être plus à l'écoute lors des causeries.

. 2e semaine: j'ai remarqué un après-midi qu'il avait porté attention sans passer de commentaires aux mimes exécutés par ses pairs. Par contre, il n'essayait pas d'en deviner le contenu tel que c'est la procédure.

. 3e semaine: je l'ai vu une autre fois attentif durant toute la causerie; il a regardé les production-maison montrées par des pairs, il a observé les mimes et a cherché à les deviner.

. 4e semaine: lors du Cercle Magique qu'il fait avec moi pour la première fois, il écoute peu les autres. Je remarque d'ailleurs que mes quelques rappels arboraient une forme plutôt discrète. C'est surtout Yanick qu'il cherche à distraire et de même, à la sieste cette journée-là.

- Rangement:

A propos du rangement, il n'est pas constant. Quand il le néglige, un simple rappel est souvent insuffisant; si l'adulte ne surveille pas pour qu'il s'exécute, il va tendre à se détourner de la consigne. Il est nécessaire d'être vigilant pour qu'il mène à terme sa responsabilité.

. 1ère semaine: il avait laissé traîner ses crayons suite à l'atelier de dessin. Il s'apprêtait à manger sa collation quand la jardinière lui signifia en passant d'aller ranger ses crayons. Il ignora sa remarque et entama sa pomme tandis que la jardinière s'éloignait. Je revins à la charge avec une attitude

et un ton un peu badins et moqueurs. Il me regarda avec un rire un peu défiant. Je répétai sur un ton semblable: "Allez laisse ta pomme et va serrer tes crayons!" Il eut la même réaction, ajoutant: "Je vais prendre une autre bouchée!" je dis: "Tantôt", lui enlevai sa pomme et le tirai pour le lever, il se laissait faire en riant. Ca devenait un jeu et à partir de cette fois-là c'est cette allure plutôt humoristique que prenaient nos interactions relatives au rangement.

Cette même journée-là, la jardinière lui signala également d'aller ranger la brosse de tableau dont il s'était servi aux jeux libres. Au même moment, Isabelle qui passait près de là exécuta la consigne à sa place. Il était venu pour se lever mais voyant l'autre faire, il s'est rassis, la jardinière laissant passer la chose.

. 2e semaine: je l'ai vu lui-même rappeler à un pair de ramasser le livre que celui-ci avait laisser traîner, je l'ai aussi vu à une reprise ranger de lui-même son matériel après les jeux libres. Il semble tout de même commencer à être plus conscient de la règle.

. 4e semaine: il est arrivé que je le reprenne d'une façon plus autoritaire pour qu'il range sa chaise. Sa première réaction a alors été d'afficher un air indifférent et de continuer son chemin. Je l'ai ramené doucement par les épaules. Il est revenu d'un air maugréant et prit la chaise brusquement. J'interviens à nouveau pour qu'il le fasse doucement; il le fit d'un air impatienté. Cette observation m'amena à remarquer que les interventions portant sur le rangement pourraient devenir un cheval de bataille si je les posais en me plaçant dans un rôle autoritaire plutôt qu'humoristique comme déjà. Vécue dans un cadre ludique notre interaction nous lie alors plus qu'elle ne nous oppose.

4- Relations avec les pairs

. Comme j'en ai déjà parlé, c'est avec Yanick que se joue le plus la relation dominant-dominé, Sébastien ayant le dessus. Malgré l'aide que Yanick lui apportait pour attacher ses souliers lors de la 1ère semaine, Sébastien se montrait sans égard pour lui à d'autres moments. Les choses se déroulaient vraiment comme s'il utilisait Yanick pour répondre à un besoin personnel et qu'une fois celui-ci satisfait, il le repoussait. Ainsi, il avait pu recevoir l'aide de Yanick au vestiaire et l'instant d'après, il tapait ce dernier, l'obstinait qu'il contait des mensonges; plus tard, en classe, il lui enlevait brusquement son livre. Si l'adulte intervient de façon non intransigeante dans ces cas, Sébastien adopte une attitude d'allure triomphante, affichant son air caractéristique de supériorité et de moquerie vis-à-vis le pair impliqué et en partie, vis-à-vis l'adulte. Ainsi après être intervenue à quelques reprises auprès des deux compères pour leur refléter leur attitude respective au cours de la 1ère semaine, une prise de distance a commencé à s'installer entre eux. En particulier, au cours de la dernière semaine, Yanick commence à réagir plus fréquemment au fait que Sébastien l'entraîne. Au cours d'un après-midi, Yanick dit: "Sébastien n'est plus mon ami parce qu'il me fait tout le temps mal". Je lui ai alors renvoyé que quand un ami nous fait toujours mal, on n'a plus bien le goût de jouer avec lui ce sur quoi, il a acquiescé d'emblée. Un peu après, au moment de la sieste, Yanick m'a appelé pour que j'intervienne auprès de Sébastien qui le dérangeait en le touchant et en lui parlant. Sébastien s'est arrêté quand je lui ai dit que Yanick était fatigué de se faire déranger par lui.

. Parmi les autres pairs, il tend davantage à se joindre aux filles ou encore à des garçons plus influençables; il ne se tient pas du tout avec les plus affirmatifs du groupe. Dans ses jeux avec les premiers, il va d'ailleurs

essayer de mener et tendre à les traiter comme s'ils lui étaient inférieurs.

. Dans les contextes de groupe tels la causerie, s'il tend à être plus attentif, il prend aussi plus de place quand vient son tour et s'adresse toujours au groupe sur un ton de petit connaisseur. Quand il perçoit que sa désobligeance ne semble pas lui attirer la sympathie d'autrui, il tend à adopter une attitude plus bouffonne. Il parvient alors généralement à en faire rire quelques-uns.

. Lors des activités impliquant la formation de duos, le libre choix étant laissé aux enfants, Sébastien ne fait pas de pas vers les autres comme s'il craignait un refus. Il attend d'être choisi et se retrouve généralement avec un autre pair peu recherché des autres. Il faut dire que dans ce cas, c'est aussi moins contraignant pour lui en termes de performances à rencontrer lors de la réalisation de l'atelier car il n'a pas à se confronter avec les plus habiles.

5. Développement de ses compétences / support de l'adulte

- Dans les ateliers de dessins:

C'est dans l'activité dessin qu'il est le plus apte à s'organiser seul: il débute et mène à terme sa production sans aide. C'est au niveau du temps d'investissement dans la tâche que j'observe une progression au cours du mois et cela qu'il soit laissé à lui-même ou assisté de l'adulte. Il commence en effet à se montrer plus réceptif au support de l'adulte lorsqu'il s'agit de surmonter une difficulté rencontrée.

. 1ère semaine: il est le premier à terminer son dessin lors de l'atelier tandis que les autres poursuivent ou entreprennent un deuxième dessin, ce qu'il a pour sa part refusé; il reste écrasé à sa place sans rien faire,

ignorant ma suggestion d'aller se prendre un livre dans le coin bibliothèque.

Par contre, cette journée-là, aux jeux libres, il s'occupe à dessiner au tableau pour la première fois, la majeure partie de la période, allant dans le coin de poupée simplement quelques instants à la fin. Au tableau, je l'ai vu s'exercer à écrire des S (début de son nom) et dessiner des autos.

. 2e semaine: c'est avec enthousiasme qu'il s'adonne seul à un atelier de dessin libre durant tout le temps alloué à cette fin. Le lendemain, il y a un autre atelier de dessin mais dont le contenu est défini, soit ses mains. Sébastien débute seul et après avoir tracé le contour de ses mains, il s'arrête. Je vais le voir, lui fais observer l'intérieur de ses mains et identifier ce qu'il peut représenter. Il se met au travail tandis que je le regarde. Un peu plus tard, il est encore arrêté et je répète une intervention du même genre; il poursuit sa tâche et finit par la mener à terme. Il la regarde en souriant quand je le revois à la fin. Je lui réflète qu'il semble content d'avoir persisté dans son activité. Il acquiesce un sourire de fierté sans prétention toutefois. Quelques enfants ont terminé déjà et ils choisissent de faire un deuxième dessin, libre cette fois. Sébastien emboîte spontanément le pas derrière eux et dessine une auto. Quand je vais le voir et lui demande ce qu'il fait, c'est avec le sourire qu'il m'explique sa production, il en a l'air satisfait.

- Dans les ateliers de pré-écriture:

Il y a aussi à propos de la tâche d'écrire son prénom que s'effectue un changement. A partir de la mi-février, chaque enfant dispose d'un carton sur lequel est écrit son prénom; suite à un atelier, il arrive qu'on distribue ceux-ci pour que les enfants s'exercent à écrire leur prénom. Sébastien n'est pas

capable sans que l'adulte guide sa main.

. 1ère semaine: nous avons tantôt vu qu'il s'était exercé de lui-même à dessiner des S au tableau durant les jeux libres. Plus tard, dans la même semaine, nous sommes allés dans la classe de deuxième année (ces élèves allant quant à eux dans la maternelle) où assis aux pupitres, les enfants s'exercaient à écrire leur prénom. Sébastien a attendu de recevoir de l'aide avant de commencer. Quand je suis allée, je lui ai guidé la main une première fois et il s'est montré attentif à mes explications simultanées. Il a fait l'effort de s'exercer à écrire par la suite bien que ne réussissant pas.

. 2e semaine: une première journée, il ne réussit pas après essai à écrire son prénom exclusivement à l'aide de son modèle. Une deuxième journée, il s'essaie encore tandis que je suis accroupie à ses côtés, le guidant strictement verbalement; pour la première fois, il réussit à l'écrire en entier sans que sa main soit guidée. Je le valorise à cet effet soulignant la progression de sa démarche; il me regarde souriant.

- Dans les jeux libres:

Il semble sans contredit que Sébastien commence à se percevoir plus compétent sur le plan manuel et le fait qu'il commence à délaisser le coin de poupée lors des jeux libres pour s'engager dans des activités plus diversifiées en témoigne.

. 1ère semaine: nous avons vu qu'il s'est occupé une fois à dessiner au tableau, ne faisant qu'une petite incursion dans le coin de la poupée à la fin de la période.

. 2e semaine: il y a eu une première journée où il est d'abord allé dans le coin de la poupée pour quitter l'endroit après quelques minutes et aller jouer avec des blocs de construction. Il s'est intallé seul à une table et s'est occupé à étager les blocs jusqu'à la fin de la période. Une deuxième journée, il a quitté le coin de la poupée pour se joindre à la jardinière et deux autres enfants qui s'adonnaient à un jeu de mémoire visuelle.

. 3e semaine: pour la première fois, il est allé dans le coin de bricolage et y a réalisé une longue vue, s'adonnant intentionnément à sa tâche durant toute la période. Je suis allée le voir vers la fin et m'assoyant à côté de lui, je lui demandai ce qu'il avait fait. Il m'expliqua sa production; j'essayai la longue vue, valorisant son utilité amusante et intéressante. Il souriait largement en m'observant faire, de cet air heureux et étonné à la fois de se découvrir capable. Quand je lui remis sa longue vue, il se dirigea vers Richard qui était près de là et lui tendant son objet, il dîsa: "Aie, Richard, regarde". Celui-ci regarda dans la longue vue et valorisa Sébastien qui afficha alors à nouveau un sourire de satisfaction un peu intimidé et surpris plutôt que triompheur comme il lui était coutume.

. 4e semaine: à l'instar du sous-groupe de garçons plus affirmatifs de la classe qui s'adonnent presque toujours aux Lego lors des jeux libres, Sébastien a aussi construit une fusée en Lego. Il s'est adonné à cette activité durant toute la période et tel que c'est coutume chez les autres, il a caché sa fusée dans une armoire à la fin. L'idée est que les enfants ne veulent pas que les compagnons du groupe du matin défassent leurs engins. Ce comportement laisse supposer qu'il investissait sa production. De même, lorsqu'il avait fait sa longue vue (3e semaine) lors des jeux libres et un autre bricolage (4e semaine), plutôt que

de laisser traîner ses productions comme si souvent, il avait vu de lui-même à les mettre dans sa boîte à lunch pour les apporter à la maison.

Il y a donc des secteurs plus reliés à la fabrication de choses où Sébastien commence à vivre de la compétence et par le fait même, à investir ses productions. J'ai aussi remarqué que ces fois où il a exprimé une satisfaction associée au plaisir de se découvrir capable, c'était dans des contextes où le groupe était dispersé dans la classe. C'est quand il s'agit d'activités réalisées avec tout le groupe et où à un moment, chacun peut devenir le centre d'intérêt, que Sébastien tend le plus à recourir à la parole pour s'affirmer supérieur et inconsidérer autrui. Ce fut le cas lors du Cercle Magique à la 4e semaine.

Par contre, si l'activité se déroule de façon uniforme avec l'ensemble, tel que lors des chansons gestuelles, il tend plutôt à s'effacer. A la 2e semaine, j'ai remarqué qu'il participait peu à cette activité, prononçant à peine les paroles et esquissant maladroitement les gestes, se dissociant du rythme d'ensemble.

Il ne prendra pas davantage le plancher dans des contextes partagés avec d'autres où ceux-ci lui apparaissent comme plus forts que lui; il va alors se désengager de l'activité mais en accompagnant son mouvement de retrait d'une attitude laissant croire au désintérêt, à l'indifférence par rapport à la tâche plutôt que laissant transparaître son sentiment d'infériorité.

C) SYNTHESE EVOLUTIVE DU POINT DE VUE DE L'INTERVENANTE (MARS 1981)

Habillement	Propreté	Respect des consignes de groupe	Relations avec les pairs	Développement de ses com tences/support de l'adul
. Adultes n'interviennent plus sinon pour lui signaler verbalement un oubli (tuque, botte à lunch) à l'occasion mais alors, il s'exécute de lui-même . Met ses souliers, fait assez souvent le noeud mais c'est un pair qui fait la boucle.	. Un peu irrégulier à étendre sa napkin à la collation . Se barbouille toujours beaucoup mais commence à aller se laver de lui-même par après . Irrégulier dans le soin apporté à ses productions mais le fait qu' il commence de lui-même à les apporter à la maison reflète un investissement supérieur. . S'exécute d'emblée si c'est un pair qui le rappelle à l'ordre sur un élément relevant de l'entretien de sa personne et en particulier si le groupe ou l'adulte sont spectateurs.	. Il est plus attentif et montre plus d'intérêt à ce qui vient des autres lors des causeries mais tend encore à leur passer des remarques désobligeantes et surtout à adopter une attitude de supériorité quand c'est son tour de s'exprimer. . Un rappel venant d'un pair ou de l'adulte aura d'autant plus d'effet qu'il sera transmis devant l'attention d'un plus grand nombre de spectateurs et sur une note plutôt intolérante dans ce cas. . N'est plus brusque avec le matériel collectif; sa négligence vient plus du fait qu'il le laisse parfois traîner. . Inconstant à assumer le rangement et tend à ignorer un simple rappel verbal; la vigilance de l'adulte est nécessaire pour qu'il s'exécute surtout si cela se passe à l'insu du groupe mais alors une attitude humoristique favorise la non-rencontre de son opposition.	. Tend à traiter les pairs en fonction de la satisfaction qu'ils peuvent apporter à ses besoins: se montre supérieur et désobligeant s'il n'a rien à en tirer; se montre doucereux et charmeur quand il veut obtenir une faveur. . Prise de distance entre lui et Yanick qu'il manipulait plus particulièrement. . Tend à s'éloigner des personnalités plus affirmatives du groupe pour régner sur les plus influençables. . Quand il semble perdre la faveur de son auditoire par son attitude trônante, il se prête à des bouffonneries, cherchant à faire rire les autres; il va tendre à se retirer affectant l'indifférence et le désintérêt si le pouvoir lui glisse encore davantage entre les mains. . Dans les activités où s'effectue un choix entre pairs, il attend	. De plus en plus réguli ment, débute sa tâche et commence même à en tier en dehors des atel structurés; quand il a tend de l'aide, c'est par incapacité réelle. . S'organise seul dans l activités de dessin ou peinture libre. . Répond beaucoup plus a interventions de l'adu visant à le faire pers rer dans sa tâche; son tem d'investissement dans même production s'allo . S'il fait plus l'effor surmonter une difficul rencontrée, il ne va p encore chercher de lui- me l'aide, la poussée vient de l'adulte. . Il tend à surmonter so sentiment d'incompéten quand c'est le cas, en vardant avec ses voisi et en cherchant à atti leur attention par des bouffonneries, ignoran visiblement la tâche. . Ecrit son prénom à l'a d'un modèle et de l'as tance verbale de l'adu

C) Synthèse évolutive du point de vue de l'intervenante: C_1 Sébastien: Mars 1981 (suite)

Habillement	Propreté	Respect des consignes de groupe	Relations avec les pairs	Développement de ses compétences/support de l'adulte
	—		qu'on vienne à lui, se retrouvant plutôt avec les moins recherchés du groupe.	. Diversification de ses activités à la période de jeux libres et où il initie le mouvement de production. . Se découvre des capacités en bricolage. . Améliore la qualité de ses productions entre autres du fait qu'il les achève la plupart du temps; et qu'il commence à les apporter à la maison signale qu'il les investit plus. . C'est dans les contextes où le groupe est dispersé i.e. où il est le moins susceptible de se faire regarder qu'il ose le plus s'adonner à l'expérimentation de ses compétences et où alors il exprime le plus une satisfaction sans prétention, plus associée au plaisir de la découverte. Inversément, c'est dans les contextes où l'attention du groupe est concentrée, qu'il recourt le plus au verbal et sur un ton de "petit connaisseur" pour se faire valoir

IV- Réévaluation par l'équipe de recherche: fin mars 1981

Les observations cumulées tendent à confirmer l'hypothèse initialement posée par l'équipe quant à la situation du problème. En effet, le comportement qui nous apparaît être le plus typique de Sébastien est son attitude seigneuriale à l'égard d'autrui et celle-ci semble directement relever d'une perception des autres comme serviteurs. Paradoxalement, ce besoin de se croire et de se montrer supérieur prend généralement sa source dans un sentiment d'impuissance ou d'infériorité. Dans le cas de Sébastien, sachant que la mère a plutôt eu tendance à lui épargner les difficultés et à faire les choses à sa place, il n'est pas étonnant que sa confiance en ses moyens soit atrophiée. Des opportunités lui permettant de se découvrir capable se sont trouvées réduites dans un tel type de relation. Nous remarquons ainsi qu'il est plus simple pour Sébastien de se valoriser en écrasant verbalement les autres qu'en se compromettant dans l'activité.

Dans cette optique, nous considérons les objectifs initalement posés comme pertinents du fait qu'ils visent la disparition des manifestations symptômatiques associées à cette problématique. Ils s'attardent effectivement au désengagement de Sébastien face à ses responsabilités d'ordre personnel et collectif et face aux tâches manuelles. Toutefois, nous voyons maintenant plus clairement où il compense pour surmonter le manque d'assurance que traduit le désinvestissement des secteurs précédents. Ceci nous amène à concentrer notre action cette fois aux niveaux suivants: - le contrecarrer dans ses comportements désobligeants envers autrui; - encourager son investissement dans le "faire"; ce qui revient à déplacer ses sources de satisfaction. C'est en partie ce que nous anticipions au départ à la différence que nous parlions alors davantage en terme de non prise en charge de soi. Ceci n'en demeure pas moins présent dans la problématique d'ensemble mais de plus en plus à titre de reflet d'une incompétence réelle qu'à titre de position

privilégiée. Aussi, s'atteler à ce niveau, ce serait le confronter encore plus à son sentiment d'incapacité et risquer de renforcer son attitude seigneuriale compensatrice. Par ailleurs, nous soupçonnons que son laisser-aller relatif à l'entretien de sa personne et de ses choses est en partie une résistance au méticulisme de la mère qui veille à tout sur ces points et que c'est aussi possiblement un mimétisme des attitudes paternelles. Pour ces raisons, nous croyons plus juste d'éviter le harcèlement à ce propos et de simplement tenter de l'amener à distinguer ce qui est socialement acceptable de ce qui ne l'est pas. Ceci implique une fermeté certaine quant au respect des consignes régularisant la vie en groupe mais une ignorance intentionnelle des négligences ne relevant pas d'une inconsidération d'autrui. C'est à peu près ce que nous avions suggéré en termes de stratégies d'intervention mais en écartant le penchant qui se développe à partir du moment où son infantilisme lui attire plus l'intolérance que la sympathie de l'entourage à savoir de se tailler une place de maître par le biais cette fois d'une parole désobligeante envers autrui.

En contrepartie de l'intervention visant à mettre un frein à ce dernier sujet, il est fondamental que Sébastien se découvre des capacités réelles en s'expérimentant dans "le faire". Nous avons vu que des changements s'opèrent dans cette direction et il ne peut qu'y avoir lieu de les encourager puisque de cela dépend prioritairement l'abandon des autres comportements jugés indésirables. Ce n'est que dans la mesure où Sébastien se percevra comme apte à fabriquer des choses qu'il pourra tirer fierté de lui-même autrement que par une parole faussement supérieure. C'est aussi à partir du moment où il pourra s'accorder à lui-même des compétences réelles qu'il parviendra à reconnaître celles d'autrui.

REEVALUATION ET STRATEGIES D'INTERVENTION DE L'EQUIPE DE RECHERCHE (MARS 1981): C_1 SEBASTIEN

Objectifs poursuivis	Stratégies d'intervention
- Que Sébastien diminue ses comportements d'inconsidération d'autrui:	
. Qu'il assume les responsabilités relevant de son niveau d'âge déjà mentionnées dans les limites de ce qui est socialement nécessaire ou du moins s'il reçoit de l'aide, qu'il en exprime de la reconnaissance.	. Lui verbaliser le plaisir qu'il a à se salir et adopter une attitude plutôt humoristique pour faire respecter des consignes n'engageant pas la viabilité du groupe. . L'arrêter quand son laisser-aller dépasse les limites de ce qui est socialement acceptable et lui verbaliser alors la position dans laquelle il place autrui par son attitude pour l'amener à décider de lui-même du changement à y apporter. . Quand il se montre méprisant vis-à-vis l'aide reçue, lui refléter le sentiment que peut alors éprouver l'aidant ou l'appréciation normalement portée sur ce dernier compte tenu de l'aide qu'il fournit.
. Qu'il respecte les consignes d'ordre relevant de la vie en groupe telles que: - ranger le matériel qu'il a lui-même utilisé - lors des activités d'expression verbale, ne pas parler en même temps qu'un autre et manifester de l'intérêt aux apports d'autrui.	. Etre ferme sur le respect des consignes ci-jointes et continuer d'utiliser le groupe pour lui refléter ses manquements à cet égard. . Aller le chercher par des questions au niveau de l'intérêt que représente pour lui les apports d'autrui.
. Ne pas passer de commentaires désobligeants aux pairs ou leur parler sur un ton de supériorité ou leur exprimer du mépris par son attitude non-verbale.	. L'amener à prendre conscience de son attitude seigneuriale en la lui reflétant et surtout en lui posant des questions visant à lui faire préciser sa position. Ex.: Qu'est-ce que tu veux dire à X? Qu'il n'a pas dit le bon mot ou que tu le trouves idiot de s'être trompé?
- Que Sébastien continue de développer des compétences basées sur une plus grande confiance personnelle en ses moyens:	
. Commencer, poursuivre et terminer seul une tâche quand il en est capable mais advenant une difficulté, qu'il aille lui-même chercher de l'aide plutôt que de demeurer passif vis-à-vis la tâche et chercher à attirer l'attention des pairs par des bouffonneries.	. Tenter d'aller le voir plus dans les moments où il est intentionné à sa tâche que quand il s'interrompt. . Quand il fait le bouffon, lui retirer l'attention qu'il peu recevoir des autres en en donnant d'abord à ceux-ci et s'il demeure passif, lui demander où il en est, ce qu'il a fait, ce qu'il anticipe faire i.e. qu'il décide des moyens pour parvenir au but.

Réévaluation et stratégies d'intervention de l'équipe de recherche (C_1 Sébastien: Mars 1981)

Objectifs poursuivis	Stratégies d'intervention
Quand il reçoit de l'aide, qu'il continue de s'en servir pour persévérer dans son effort plutôt que de l'ignorer par abandon devant l'effort. Qu'il continue de s'adonner de lui-même à des activités lui permettant d'éprouver ses habiletés en dehors des ateliers structurés. Qu'il diminue des interactions avec les pairs plus sensibles à sa forme de pouvoir au profit d'interactions avec les plus affirmatifs du groupe.	. S'il tend à ignorer l'aide reçue, exiger qu'il regarde son interlocuteur, répète ce qu'il a compris ou répondre aux propos visant à le guider dans sa tâche. . Aller le voir dans ces moments, valoriser son apprentissage et lui refléter le plaisir associé à la découverte de ses compétences. . Encourager de façon générale ses interactions avec les plus affirmatifs en se joignant soi-même à ceux-ci et en l'invitant à venir; de façon plus systématique, le placer avec ceux-ci pour l'activité du Cercle Magique réalisée en 2 sous-groupes.

V- Synthèse évolutive du point de vue de l'intervenante: fin mai 1981

1- Habillement-propreté

. Il ne reçoit à peu près plus d'aide pour s'habiller d'autant plus que la chaleur revenant, il arrive déjà bien mis, les souliers attachés, la mère y ayant probablement vu.

. Il s'y prend parfois à plusieurs reprises pour mettre son gilet surtout qu'il ne regarde pas ce qu'il fait mais il essaie de se débrouiller seul. De rares fois, n'y parvenant pas, il a demandé l'aide de l'adulte. Celui-ci se limitait alors à lui donner des indications verbales qu'il suivait.

. Il voit beaucoup plus à ramasser ses effets personnels et ne les oublie à peu près jamais au départ.

. Des comportements de laisser-aller demeurent malgré tout: pantalons à demi-descendus; se salit beaucoup en mangeant; productions plus ou moins propres d'autant plus qu'il utilise surtout du noir dans ses dessins. Quelques faits tendent à appuyer l'hypothèse du mimétisme du père au niveau du laisser-aller. Quand son plaisir à se salir lui est reflété par l'adulte, il affiche un long sourire d'acquiescement. Quand c'est un pair qui le renote à ce sujet, il se freine davantage.

. Il reste que son laisser-aller dépasse rarement l'inacceptable. Il voit généralement à étendre sa napkin à la collation, puis à se laver et se moucher quand il y a lieu.

2- Respect des consignes de groupe

. C'est essentiellement au niveau du rangement du matériel collectif que son laisser-aller nécessite encore l'intervention de l'adulte. La vigi-

lance de ce dernier demeure nécessaire pour qu'il ne s'en remette pas aux autres surtout quand il a partagé avec eux un même matériel. Il range parfois de lui-même mais en s'évitant le moindre effort; il s'exécute nonchalamment. Une attitude humoristique de la part de l'adulte est toujours favorable à transformer sa résistance au rangement en un jeu où il s'exécute sans susciter de polémique. A ma connaissance, il n'a jamais été choisi par un pair pour avoir bien rangé tel que c'est la procédure à chaque jour.

. A la causerie, il est de plus en plus rare qu'il parle en même temps qu'un autre. Il se montre généralement attentif à ce qui se passe et pose parfois même des questions à un autre qui s'exprime. Quand il s'agit de porter une appréciation sur ce qu'un autre a fait, il apparaît parfois sincère, parfois faux. Dans ce dernier cas, c'est plus son attitude non-verbale qui jure avec ses paroles.

. Au Cercle Magique, il est maintenant toujours très attentif et ce, même les deux fois où son tour de parler n'est pas venu, faute de temps. Parfois, il a posé des questions à celui qui s'exprimait et sur un ton intéressé. A l'une des dernières activités où il avait commencé à être distrait, il s'est replacé dès qu'un pair l'a rappelé à l'ordre sur un ton d'intolérance.

. Quand c'est son tour de s'exprimer devant d'autres, c'est sur un ton de petit connaisseur qu'il le fait mais de plus en plus, c'est aussi en cherchant à faire rire ses pairs. C'est comme s'il se rendait plus compte de la non-sympatie qu'il s'attire en s'affichant supérieur et qu'il tentait alors de récupérer la situation en faisant plutôt le bouffon. Cette attitude est encore plus évidente au Cercle Magique où il est jumelé avec les plus affirmatifs du groupe. A la limite, quand la situation se montre vraiment trop précaire pour lui permettre de

prendre le contrôle, il se retire.

. Quand une histoire est racontée au groupe ou quand des diapositives leur sont présentées, il est généralement à l'écoute. Lors des moments d'échange précédant ou suivant ces activités, il demande assez souvent la parole et il s'exprime alors sans vantardise. C'est à peu près le seul cadre où le ton qu'il prend pour parler devant d'autres est plus approprié. Les facteurs propres à ces contextes qui influencent peut-être en ce sens sont que les contenus d'échange sont plus délimités et que les enfants sont tous assis face à l'animatrice (plutôt que de former un cercle où chacun peut recevoir l'attention dirigée de tous les autres). Il faut dire par contre que c'est aussi dans ces moments d'échange qu'il continue d'avoir de la difficulté à écouter les autres quand c'est leur tour de parler.

. A propos des consignes de groupe en général, il arrive à l'occasion que Sébastien lui-même s'en fasse le porteur auprès d'un pair quand personnellement, il l'applique. Ce contrôle sur autrui peut être positivement perçu lorsqu'il semble aider Sébastien lui-même à suivre la règle. Il devient aussi un outil pour l'adulte à cette même fin car si après son rappel, Sébastien lui-même se laisse aller, il se ressaisit dès que lui sont retournées ses propres remontrances. Cela a toujours plus d'impact s'il y a des pairs témoins. Cette attitude de Sébastien reste tout de même à surveiller car elle tend à s'accentuer dans les contextes de groupe. Elle semble faire partiellement office de remplacement des commentaires désobligeants envers autrui qu'il réserve maintenant pour des contextes plus informels où ça peut plus facilement échapper à l'attention de l'adulte. Ca peut donc être une façon plus subtile d'afficher sa supériorité, plus subtile parce que moins reprochable par l'adulte du fait qu'elle fait référence au respect des consignes. Ca demeure quand même une arme à deux tranchants car tel que dit plus

haut, ça le place dans une position où lui-même peut moins facilement se permettre des écarts.

3- Relation avec les pairs

. Dès le début d'avril, Sébastien a été changé de place au vestiaire (premier au bout de la rangée). A partir de ce moment-là, il a eu beaucoup moins d'interactions avec les pairs, en particulier avec Yanick, son précédent voisin qu'il tendait à manipuler. Il reste plus isolé dans son coin et demeure calme.

. Lorsqu'un choix entre pairs s'effectue, il continue de ne pas prendre les devants et les autres vont plutôt aller vers lui en dernier quand ils n'ont pas vraiment d'alternatives.

. Les pairs avec lesquels Sébastien se regroupe dans les diverses activités semblent décidément varier en fonction du sentiment d'adéquacité qu'il peut ressentir face à l'activité concernée. A la collation où il fait preuve de laisser-aller au niveau de la propreté, et dans les ateliers où il est plus malhabile, il va généralement se retrouver avec les plus faibles ou inhibés du groupe. Lors de l'atelier de dessin où il semble vivre une compétence, il va souvent être à proximité des têtes fortes du groupe. Là où l'adulte est présent, il va se retrouver un peu indifféremment avec les uns et les autres. Quand par inadvertance, il se retrouve avec des plus compétents face à un contenu où il est plus malhabile, il s'adonne plus à des bouffonneries ou encore il se tient un peu en retrait. Ça demeure dans les contextes où le groupe est dispersé dans la classe qu'il se permet le plus de risques dans la mise à l'épreuve de ses compétences.

. Avec les plus affirmatifs du groupe, son attitude est beaucoup

moins prétentieuse et plus soucieuse de s'attirer la sympathie. Son jumelage avec ceux-ci dans le cadre du Cercle Magique s'est avéré être une expérience très incitatrice à l'adoption d'un comportement social plus ajusté sur le plan de la considération d'autrui. De plus, elle a fort probablement joué un rôle dans le fait que Sébastien commence à initier plus fréquemment des contacts avec ces mêmes camarades, par le biais d'échanges d'objets par exemple. Il a aussi commencé à jouer plus souvent aux Lego, l'activité privilégiée de ce sous-groupe. Il s'installe alors à une table un peu à l'écart plutôt que de se tenir directement avec eux dans le coin réservé à cet effet mais il ne va pas moins y faire quelques brèves incursions.

. A partir du mois d'avril, le coin de poupée est plus souvent accaparé par les filles plus autoritaires du groupe et Sébastien se trouve à les côtoyer lorsqu'il y va. Il faut dire qu'il est le seul garçon à aller dans ce coin et que par conséquent, il est investi comme pouvant jouer le rôle du père mais l'autorité ne lui est pas tellement reconnue pour autant. Les filles dominent davantage tandis qu'il arbore une attitude plutôt soumise et doucereuse à leur égard, s'adressant beaucoup à elles en termes de: "Aie, chérie! ... mon amour! ..." Quand il y a conflit d'intérêts, c'est généralement lui qui va délaisser le coin.

4- Développement de ses compétences

. Il débute à peu près toujours seul et de plus en plus, quand il rencontre une difficulté, il va lui-même chercher le support de l'adulte. Il se montre alors attentif et intentionné à s'exécuter à partir des indications surtout verbales qui lui sont données. Il arrive encore à l'occasion qu'il soit un peu nonchalant à la tâche et soit porté à la mettre de côté mais si l'adulte intervient dans ce cas, il repart assez promptement.

. Il vit visiblement plus de compétences. Spontanément, il explique à l'adulte ce qu'il fait ou va lui montrer sa production terminée surtout quand il s'y est adonné à peu près seul. Son large sourire sans prétention et son acquiescement quand l'adulte lui demande s'il est content de son travail illustrent sa satisfaction. Régulièrement, il voit de lui-même à apporter ses productions à la maison. Nous l'avons également vu à quelques reprises à la sortie de l'école, brandir sa production en direction de sa mère avec le sourire, celle-ci partageant son enthousiasme. De plus, il s'adonne généralement aux activités durant tout le temps prévu.

. C'est toujours dans le dessin qu'il semble vivre le plus de compétence. Il s'y adonne avec entrain, sans support et peut spontanément décider d'en faire plus d'un. A partir de la mi-mai, il commence aussi à délaisser le noir dans ses dessins pour utiliser une plus grande variété de couleurs. La première fois où cela s'est produit, j'ai exprimé beaucoup d'enthousiasme devant son soleil tout coloré. Il a alors entrepris de lui-même un second dessin aussi varié en terme de couleurs et est venu me le montrer, affichant un large sourire de contentement. En mai, pour les trois premières fois de l'année, il apportait des dessins réalisés à la maison, la procédure étant que les enfants les montrent au groupe lors de la causerie.

. Il sait maintenant écrire seul les trois premières lettres de son prénom et le reste, à l'aide d'un modèle. Il lui arrive de commencer à l'écrire de lui-même et d'aller chercher l'adulte pour qu'il lui fasse un modèle des lettres manquantes afin de terminer ce qu'il a entrepris. Il peut alors poursuivre seul et il vient le montrer à l'adulte par la suite pour s'assurer que c'est correct.

. Au cours du mois d'avril, il va assez souvent dans le coin de la poupée lors des jeux libres bien qu'il y domine moins qu'auparavant car tel que dit, le coin est maintenant accaparé par les filles plus autoritaires du groupe. Il est cependant investi comme pouvant jouer le rôle du père et cela lui a même été reflété lors d'un Cercle Magique où les enfants se disaient des choses positives entre eux.

. Au cours du mois de mai, il délaisse passablement le coin de la poupée au profit du coin de bricolage. Il y réalise seul des productions intéressantes. Il fait aussi des Lego de temps à autre mais tel que déjà dit, sans trop se mêler encore au sous-groupe de garçons accaparant ce coin. Il commence malgré tout à s'expérimenter dans ce secteur bien que ce soit encore surtout à l'attention de l'adulte qu'il soumette ses productions réalisées avec les Lego.

. Parfois, il demande aussi à l'adulte de s'adonner avec lui à un jeu de table. Dans ce cas, il accepte d'emblée que tout pair se joigne à eux. Par contre, il est peu enclin à respecter les règles et il est nécessaire de le surveiller à cette fin.

. Il participe activement aux chansons gestuelles.

. Enfin, c'est dans les contextes où il est directement confronté avec plusieurs autres qu'il semble se sentir le plus inadéquat et où par conséquent, il cherche à compenser cet inconfort par une certaine fanfaronnerie.

5- Relation avec l'adulte

. Il y a une transformation dans sa façon de considérer l'adulte: il se place beaucoup moins en position d'attente vis-à-vis celui-ci. Il va de plus en plus souvent chercher son aide quand il rencontre une difficulté réelle,

témoignant ainsi d'une plus grande disposition à faire un effort pour parvenir au but.

. Il se montre aussi beaucoup plus actif dans sa façon de recevoir de l'aide. Il s'exécute généralement avec intention à partir de simples directives verbales plutôt que de demeurer passif si l'autre ne fait pas les choses à sa place.

. C'est en quelque sorte sa perception de lui-même et de l'aidant qui se trouve à changer. Dès avril, il lui arrive d'exprimer de l'inquiétude vis-à-vis des tâches plus difficiles, demandant alors à l'adulte: "Tu vas revenir m'aider?" plutôt que de se montrer indifférent et de tout simplement abandonner si ça ne fonctionne plus comme c'était le cas auparavant. Il y a maintenant un souci de réussir qui vient de lui et il attribue à l'adulte un rôle de soutien et non plus de simple serviteur à cette fin. En ce sens, il verbalise à un moment donné vers la fin mai tandis qu'il poursuit seul sa tâche et que je suis assise à côté de lui en disponibilité: "Tu vas nous aider si on a de la misère?"

. A partir de la fin avril, il initie également beaucoup plus de contacts avec moi hormis pour obtenir quelque chose. Au vestiaire, il s'informe de l'activité que je vais faire avec eux cette journée-là. Il se place volontairement à côté de moi dans certaines activités. Il m'offre un bricolage qu'il a réalisé. A quelques reprises, il a des élans spontanés d'affection à mon égard: me donner un bec sur la main, me serrer contre lui, etc ...

. De mon côté, alors qu'au début, je me sentais souvent traitée par Sébastien comme un objet qu'on prend et jette après utilisation, ce désagréable sentiment s'est progressivement dissolu. C'est à mon avis un autre indice de son changement d'attitude dans son contact avec l'adulte.

VI- Synthèse des données cumulées par le biais de l'observation descriptive: Avril-mai 1981

1- Habillement (vestiaire)

A l'arrivée au vestiaire, Sébastien semble se débrouiller seul: il se déshabille et met ses choses dans son casier.

Par contre, au départ il a de la difficulté à mettre son manteau. Il le manipule d'un bord et de l'autre, essaie de l'enfiler, échoue, le manipule encore, recommence, et ce distraitement, en regardant les autres, en parlant etc ... Il semble avoir de la difficulté avec les notions gauche droite et haut bas, il cherche souvent les manches. Il tâtonne sans affronter directement la difficulté, s'adonnant à autre chose en même temps. Certains incidents plus spécifiques semblent traduire cette fuite devant la difficulté. Une fois après avoir réussi avec peine à mettre son chandail, il serre son second manteau dans sa boîte à lunch. Une autre fois, après avoir tâtonné distraitement, il frappe le banc avec son chandail puis poursuit son tâtonnement. A un moment donné Lise lui demande s'il attache son chandail et il répond: "Non", Lise insiste en lui disant qu'il fait froid; il ferme bien son chandail en le croisant sur son ventre et évite de l'attacher.

Par contre, à deux autres reprises où il a reçu un avis semblable, il a réussi d'emblée à s'attacher. Il est à noter que les rares interventions de l'adulte à ce sujet ont toujours été strictement verbales.

2- Propreté (collation)

. Les fois où Sébastien a été observé au début de la collation, il plaçait habituellement sa serviette et mettait sa collation dessus. La 3e semaine, il ne l'avait d'abord pas fait mais après avoir essuyé du lait qu'il avait renversé, il s'est installé comme il faut.

Pour ce qui est de sa façon de manger, contrairement au début, les dernières semaines aucun fait n'est relevé. En effet, il avait été vu prenant de grosses bouchées de pommes, le jus dégoûtant ou encore terminant son céleri en le poussant dans sa bouche avec son doigt.

. Par contre, il joue assez régulièrement avec sa nourriture. Une fois, il s'amuse avec Yanick à écraser des pelures de bananes avec le couvercle de sa boîte à lunch, la dernière semaine, il fait des bulles en soufflant avec sa paille, dans son lait; ça déborde et il fait des dessins avec le lait sur sa serviette de table.

. A la fin de la collation, chaque enfant doit nettoyer sa place et pousser sa chaise. Sur les huit semaines d'observation, à trois reprises Sébastien pense de lui-même à jeter ses choses (serviette et coeur de pomme), mais il oublie de pousser sa chaise. Il le fait lorsque l'adulte le lui rappelle.

A la deuxième semaine, il va de lui-même jeter son coeur de pomme et son berlingot mais il oublie sa serviette et sa boîte à lunch. Elise le lui signale et le rappelle une seconde fois pour qu'il place sa chaise. Les 3e et 5e semaines, Lise est déjà auprès de lui parce qu'elle est intervenue peu avant pour le ramener à sa place ou pour lui dire de se calmer. Elle voit par conséquent à ce qu'il range ses choses et place sa chaise. La seconde fois elle profite de l'occasion pour lui remémorer que la semaine précédente il avait reçu des félicitations pour son ménage.

Une seule fois Sébastien a tout laissé à sa place et lorsqu'Elise l'a pris par la taille en lui disant de ranger ses choses il a tenté de se déprendre et de s'en aller, le sourire aux lèvres, Elise l'a retenu et il a fait son

ménage (Lise était absente cette journée-là). Il est à noter qu'à la dernière collation où il a été observé, il a tout rangé de lui-même et il a placé sa chaise.

3- Soin du matériel

. Sébastien a souvent besoin du support de l'autre pour ranger ses choses. Et même quelques fois, malgré les rappels de l'adulte, il n'assume pas vraiment cette tâche. Par exemple, à la fin d'une collation, Lise distribue une feuille à remettre aux parents en disant aux enfants de la plier et de la mettre dans leur boîte à lunch. Sébastien tâtonne en essayant de plier sa feuille, encourage simultanément Yanick qui fait des bulles dans son lait et délaisse finalement sa feuille (ce comportement rappelle celui du vestiaire où il essaie de mettre son manteau). Lise doit l'avertir deux fois et c'est lorsqu'elle reste près de lui qu'il se concentre pour plier sa feuille et la met dans sa boîte.

Une autre fois, Sébastien et la jardinière ont joué avec des cartes. Lorsque vient le temps de ranger, Lise commence à ramasser les cartes en invitant Sébastien à faire de même. Alors que Lise ramasse plusieurs cartes, Sébastien n'en ramasse que quelques unes, l'air fuyant. Puis Lise lui demande d'aller fermer la porte. Il y va, revient, s'asseoit près d'elle et la regarde faire. Lise lui répète: "Tu m'aides à ramasser Sébastien?" Sébastien ramasse une ou deux cartes tandis que Lise termine le reste et ferme la boîte. Elle lui demande d'aller la porter sur l'étagère, ce qu'il fait. On voit ainsi que Sébastien ne s'oppose pas comme tel à ranger les choses, mais il tend à se défaire de cette responsabilité, pour laisser l'adulte le faire à sa place.

. Sébastien traite parfois le matériel de façon inadéquate. Une fois où il s'installait à côté de Yanick pour dessiner, il prit le manteau se trouvant sur la chaise qu'il voulait et le lança en disant: "Ce n'est pas à moi".

Une autre fois alors qu'il revenait du vestiaire avec sa boîte à lunch, il l'a lancé et l'a fait glisser sur le plancher. Il a refait la même chose à la fin de la collation en disant: "C'est une valise de course". Il y a aussi quelques faits où Sébastien, en compagnie de Yanick utilise inadéquatement le matériel. Il y a à la collation où ils jouent avec la nourriture ou encore à une activité où ils tiraillent les crayons en riant, les éparpillent, ceux-ci finissant par tomber par terre.

4- Relation avec les pairs

- Causerie:

. Dans son contact avec les pairs, Sébastien semble chercher à se faire valoir. Quelques faits relevés à la causerie tendent à le démontrer. Par exemple, une fois où Elise mentionne que Philippe est calme, Sébastien réplique: "Moi avec". De plus, à chaque fois qu'il a la parole à la causerie, il tend à prolonger son tour. Il veut mimer deux fois, laisse deviner les enfants longtemps et quand la jardinière lui demande de le dire, il attend encore pour le faire.

. Les premières semaines, quand il s'exprime il prend un air sûr de lui et paraît même un peu méprisant à l'égard des autres. La première semaine, entre autre alors qu'il commence à mimer et qu'Emmanuel dit: "Il fait le pépère", Sébastien réplique: "Je vais te dire quelque chose: aimerais-tu ça que quelqu'un t'appelle le pépère?" A Robert qui répète qu'il fait le pépère, Sébastien l'air menaçant et déterminé dit: "Aie, je le mimerai plus". Puis il explique: "J'ai fait du bicycle et j'ai eu un flat". Avant de continuer à mimer, il regarde les enfants, l'air très sérieux, attendant d'avoir le silence et l'attention.

La semaine suivante, quand c'est son tour, il s'asseoit au centre pour mimer. Isabelle devine "penser". Sébastien se retourne vers elle et lui dit avec un air de mépris: "J'ai pas encore commencé". Quand il commence, un enfant dit: "Tricotter". D'autres rient et déforment le mot: "Tri-crotter". Sébastien les regarde l'un après l'autre et essaie d'en prendre un sur le fait. Il pointe Benoit du doigt, le fixe du regard et dit: "Aie" d'un ton menaçant. Puis il continue son mime. Lorsque Robert essayant de deviner, risque une hypothèse, Sébastien le regarde droit dans les yeux et, met le doigt sur sa bouche pour lui signifier de se taire.

Lors de la quatrième semaine, il adopte une attitude plus bouffonne, Emmanuel raconte l'histoire d'un gars qui achetait du cacao et Sébastien rit en entendant ce mot. Quand il s'exprime juste après, il raconte toute une histoire sans queue ni tête, en partant de la déformation du mot cacao: "Je voulais avoir des cacaroses ...". Il parle en riant et les enfants rient et ça ne finit plus.

. Sébastien renote aussi assez souvent un enfant qui passe à côté des consignes, soit en s'adressant directement à celui-ci soit en le signalant à la jardinière. Dans un cas comme dans l'autre cela se passe généralement devant le groupe: comme si c'était une façon pour lui de se mettre en évidence en écrasant l'autre. Cependant, ces comportements se font plus rares à partir du moment où il semble opter pour une attitude plus bouffonne. Voici quelques faits tirés des dernières semaines et qui illustrent cette attitude.

Une fois où Francis faisait circuler un savon qu'il avait apporté pour que les enfants le sentent, Sébastien a dit: "Aie, tu fais des balounes" à Emmanuel qui portait le savon à sa bouche. De même, à la dernière causerie tandis

que la jardinière faisait circuler une arachide, son tour venu, Sébastien se la met dans le nez.

- Jeux libres:

. Lors des jeux libres, il n'y a qu'à la première semaine d'observation que Sébastien se retrouve dans le coin de poupée. Il est en compagnie d'Isabelle, Louise, Caroline, Manon et Yanick. Sébastien fait le père. Il avait d'ailleurs dit qu'il le ferait, plus tôt dans l'après-midi. Manon et Louise dirigent pas mal le jeu et Sébastien doit se débattre pour arriver à faire passer ses idées. Au début lorsqu'il s'approche d'Isabelle avec une cuiller pour lui donner du sirop Louise l'intercepte pour le faire elle-même mais il rétorque: "Non, c'est moi". Puis quand Manon et Louise parlent d'envoyer Isabelle chez le docteur, Sébastien dit à Manon: "A l'hôpital Maisonneuve". Manon ne réagit pas et Sébastien dit à l'oreille d'Isabelle: "Demain, tu le diras à ta mère: "A l'hôpital Maisonneuve". Plus tard, quand Sébastien va préparer du sirop avec de l'eau, Caroline lui dit sur un ton autoritaire: "Aie, c'est du café". Il répond alors: "Ben oui, on fait ça avec du café du sirop". Un autre moment, alors qu'Isabelle est dans les bras de Louise, Sébastien essaie d'avoir son attention. Il dit fort: "Isabelle, écoute moi, sinon je vais le dire à Lise", puis Isabelle ne réagissant pas, il ajoute: "Je ne joue plus, t'as pas voulu boire" et il s'en va du coin. Après quelques minutes, il revient, Isabelle est dans le carosse et Louise pousse le carosse. Il essaie de donner du sirop à Isabelle mais Louise continue d'avancer avec le carosse et ne s'occupe pas de lui. Sébastien dit alors avec insistance et sur un ton exaspéré: "Aie chérie, arrête une minute".

On voit à travers cette séquence qu'il n'est pas facile pour Sébastien de faire sa place dans le jeu. Nous remarquons d'ailleurs que si au

tout début, Sébastien se retrouvait presque systématiquement dans le coin de poupée lors des jeux libres, il tend à le délaisser par la suite.

A deux autres reprises seulement, il ira y rôder. Une fois à la fin avril avant que soit donné le signal du début des jeux libres, plusieurs enfants sont à la lecture, d'autres terminent de nettoyer leur place tandis qu'Isabelle et Caroline sont dans le coin de poupée. Sébastien s'y rend puis va demander à la jardinière si la période de jeu est commencée. Lise répondant non, Sébastien retourne dire à Isabelle et Caroline: "Aie serrez cela". Les deux filles l'ignorent et au moment des jeux libres Sébastien va aux Lego. Ce fait illustre que Sébastien n'est pas sans surveiller le territoire du coin de poupée, mais à la fois, il tend à s'en écarter peut être parce qu'il sent que les filles en ont pris possession. A la dernière semaine, Sébastien tente à nouveau de s'insérer dans le coin de poupée mais il se heurte à de fortes résistances et abandonne. Quand il s'y rend, Caroline dit: "Sébastien joue pas". Sébastien risque un "Oui" et aussitôt regarde Manon en disant: "Oui, hein?" Celle-ci fait un signe négatif de la tête. Sébastien vide l'eau de sa casserole, la dépose et va se prendre un jeu sur l'étagère.

Il semble ainsi qu'à partir du moment où Caroline et Manon, qui sont des filles assez déterminées et meneuses ont commencé à accaparer le coin de poupée, Sébastien s'est de plus en plus trouvé à en être éloigné.

A la place, il s'est adonné seul à d'autres activités. D'autres fois, il a joué avec l'adulte ou il a été choisi pour aller à la construction avec un pair mais, il n'a pas été observé dans ces contextes.

- Formes de prises de contact:

Au fil du temps, Sébastien tend à modifier sa façon de prendre contact avec les pairs, ceux-ci n'étant d'ailleurs plus les mêmes.

Les premières semaines les prises de contact observées impliquent Benoît et Yanick. Benoît est un enfant plutôt inhibé tandis qu'en Yanick Sébastien semble trouver un allié plutôt influençable. Il s'agit donc d'enfants pouvant apparaître moins menaçants à Sébastien et voici quelques faits illustrant le genre d'attitude qu'il peut adopter alors. Une fois à la collation, Sébastien frappe Yanick avec un papier roulé. Celui-ci réplique en frappant à son tour sur le papier et la situation prend l'allure du jeu partagé. La semaine suivante, à deux reprises, une fois envers Benoît et une fois envers Yanick, Sébastien fait semblant de leur donner un coup de pied en passant à côté d'eux. Il guette leur réaction avec un léger sourire et continue son chemin. Il y a tout de même une différence dans son air, suivant qu'il dirige son coup vers Benoît, ou vers Yanick. Avec le premier, son attitude est plus méprisante tandis qu'avec le second, il y a un certain élément de taquinerie visant à déclencher l'autre. Les dernières semaines, Sébastien ne s'adresse plus aux mêmes enfants et sa façon de prendre contact diffère. Les enfants ici concernés sont des types qui s'affirment plus dans le groupe, tels Frédéric et Robert. Voici un fait se déroulant à la causerie et où Sébastien était assis entre Frédéric et Robert. Au début, il était attentif aux enfants qui parlaient, puis à un moment donné il s'en est distrait. Il commence à faire des bruits avec sa bouche se penchant du même coup tantôt près de l'oreille de Robert, tantôt près de celle de Frédéric. Puis il tape par terre avec ses mains, fait des grimaces et esquisse un geste de la main dans le vide. Il répète ce geste près du visage de Frédéric et le regarde dans les yeux. Les deux compagnons réagissent à peine. Sébastien revient à l'écoute quoique d'un air évasif. Un peu plus tard, au cours de la causerie, Nancy montre une découpure de revue où figure M. Net.

Frédéric se met à chanter: "M. Net, M. Net". Aussitôt, Sébastien regarde Frédéric avec un léger sourire, puis se laisse tomber sur celui-ci puis sur Robert. Il se replace et lorsque quelques instants après, Frédéric s'asseoit droit en disant: "Je suis grand quand je m'asseois droit". Sébastien l'imite. A la fin de la période, Sébastien chatouille Robert dans le cou et le regarde en riant.

Cette séquence montre comment Sébastien peut chercher à s'attirer la sympathie d'enfants sur lesquels il ne peut sans doute pas avoir un contrôle aussi marqué que sur les personnalités plus faibles. Le fait qu'il imite Frédéric à un moment donné semble aussi traduire un certain désir de s'identifier à ce type d'enfants plus affirmatifs du groupe. Un autre fait en ce sens a d'ailleurs été relevé la semaine précédente. Il y a donc un nouveau mouvement de la part de Sébastien lequel vise une alliance avec les garçons ayant une place plus campée dans le groupe.

5- <u>Développement de ses compétences</u>

- Dans les ateliers:

Sébastien n'a été observé qu'à l'occasion de trois ateliers. Il est donc difficile d'arriver à des conclusions d'ordre général, mais des différences d'attitudes n'en apparaissent pas moins d'une fois à l'autre.

. 1ère semaine: les enfants ont à faire un dessin relatif à l'histoire de Balibou racontée par Elise. Sébastien avait peu écouté pendant l'histoire et il avait eu plusieurs interactions avec les enfants assis près de lui. Au moment de la production, il s'installe à sa place avec sa feuille en disant: "Balibou c'est un gros nono". Il demande à Benoit ce qu'il fait. Puis Elise vient lui demander ce que lui a le goût de dessiner. Il répond qu'il va faire Balibou et la montagne. En peu de temps, il dessine au centre de sa feuille, un bonhomme

assez petit et crayonne du bleu tout autour de celui-ci. Il tourne alors sa feuille et continue de dessiner mais tout en ayant beaucoup d'interactions avec Yanick. Les deux enfants rient. Sébastien fait des jeux de mots avec le nom de Balibou. Il dit que Balibou est comme une fille et qu'il est tout nu. Il lui dessine un pénis et l'habille rapidement avec de la fourrure. Quand Elise vient lui demander s'il a terminé, il montre son premier dessin en le commentant: "C'est Balibou dans la montagne". Elise lui fait remarquer que son bonhomme n'a pas de barbe. Sébastien répond qu'il l'a rasée et évite ainsi de poursuivre. Quand Elise s'en va, il continue de dessiner à l'endos de sa feuille. Plus tard, il ira montrer à Lise l'auto alors dessinée. Vers la fin de la période, il a d'autres interactions avec Yanick où il fait le bouffon (ex.: "Oh, le gros coco"). Quand plusieurs enfants terminent, Sébastien se lève en disant à Yanick: "bataille grosse paille".

. 2e semaine: Sébastien écoute l'histoire de Balibou en silence et lorsqu'Elise parle de la maison recouverte de boue, il ajoute: "Tu pourrais prendre du papier noir et faire comme de la boue". Puis Elise explique aux enfants comment procéder pour fabriquer une tente: former un cône avec un carton, le coller et le décorer. Une fois à sa place, Sébastien fait un cône, le porte à la bouche et crie dedans. Il essaie ensuite de coller son cône mais n'y parvient pas. Lise passe sur l'entrefait et le colle avec lui. Après, il poursuit sa tâche et de temps à autre, attire l'attention de l'entourage sur ce qu'il fait. A Elise qui passe auprès de lui, il dit: "Je vais faire de belles guirlandes". Ou encore coupant les pointes de son cône, il fait remarquer à Lise: "Regarde moi je les coupe pour que ça tienne". Puis à Gaëtan, il dit: "Aie, regarde si ça va être beau" et une autre fois à Lise: "Aie, regarde Lise mon toit de maison". Pendant presque toute cette période, même si ses voisins Gaëtan et Yanick

s'excitent, il demeure concentré sur sa production. Il n'y a que vers la fin qu'il se laisse un peu distraire par les deux autres. Gaétan passe sa tente près du visage de Sébastien qui réplique alors: "Attention mes dents sont pas mal effilées". Puis voyant Yanick porter son bâton de colle à sa bouche, Sébastien touche le sien du bout de la langue et fait comme si c'était un cornet. La jardinière lui dit alors: "Vas-y fais d'autres décorations" et Sébastien se recentre sur sa production. A la fin, il appelle: "Aie, regarde Elise" et il lui montre sa tente.

Ainsi à la première activité, Sébastien avait rapidement fait le dessin demandé et il était passé à autre chose ayant beaucoup d'interactions avec Yanick. Il avait peu investi sa production, ne la montrant qu'à la demande de l'une ou l'autre des deux adultes. A la deuxième activité par contre, il a été centré sur sa production (tout au long de la période), recherchant plutôt une approbation à son travail dans ses contacts avec son entourage. Il a aussi résisté à l'influence de Gaétan et Yanick.

. 6e semaine: les enfants doivent faire une caverne en pâte à modeler. Sébastien reste centré sur sa production, bien qu'il tâtonne beaucoup sa pâte et son outil. Il a peu de contacts avec ses voisins. Quand Lise ou Elise viennent le voir, il est plutôt porté à leur montrer comment il s'y prend même si ça n'aboutit pas tellement. A un moment donné, il demande à Caroline assise près de lui si c'est beau ce qu'il fait. Un peu plus tard, comme il soulève maladroitement sa production avec son outil, elle se brise et à Lise qui passe, il dit: "Ma petite grotte vient de toute casser". Puis il recommence à tâtonner distraitement sa pâte et quand Lise lui demande s'il fait une autre grotte, il répond: "Pas tout de suite". Peu après, il grave quelque chose sur la plasti-

cine et dit: "Aie, Lise, moi je suis capable de marquer mon nom". Vers la fin de la période, il se re concentre sur sa tâche. Il creuse dans sa pâte avec son outil, roule un mince colombin et le met sur le toit. Il va voir Elise et lui dit: "Regarde ma grotte", puis il va la porter sur la table aménagée à cet effet avec celles des autres.

En comparaison avec la première fois, Sébastien est beaucoup plus centré sur sa tâche et bien qu'il y rencontre plus de difficultés et qu'il ne semble pas éprouver autant de satisfaction que la deuxième fois, il tend à maintenir son intérêt. De façon générale, il est aussi plus porté à se débrouiller seul.

- Dans les jeux libres:

Tel que déjà dit, Sébastien ne se retrouvant plus systématiquement dans le coin de poupée, lors des jeux libres, nous l'avons vu une fois s'adonner de lui-même au bricolage. Il avait dessiné, coloré et découpé un bonhomme puis avait collé de la ficelle autour. Il semblait tenir à sa production car lorsque Francis s'est distraitement installé sur sa feuille pour coller un bout de papier, Sébastien s'est écrié: "Non, aimerais-tu ça que je mette de la colle sur ta feuille? C'est pareil". De même quand le signal de la fin des jeux a été donné, Sébastien a dit à un pair qui le dérangeait: "Ah, laisse-moi finir mon affaire".

Une seconde fois, il a été vu en train de jouer pendant un grand bout de temps avec un jeu de formes géométriques à clouer sur une planchette.

A quelques autres périodes de jeux libres, il s'est occupé soit avec les Lego, soit dans le coin de construction, mais il n'a pas été observé à ces occasions.

Dossier C_2: Frédéric

1- Informations initalement recueillies auprès de la jardinière

A) Description du comportement de l'enfant

1. Expression du problème: Difficulté périodique de contrôle de soi

Frédéric semble éprouver une certaine nervosité qui se traduit par un intense besoin d'être en mouvement et par une réduction de sa capacité de concentration: il bouge beaucoup, se déplace beaucoup dans l'espace, a de la difficulté à suivre les consignes (ex. les exécute à retardement), maintient difficilement son attention lors des activités de groupe, parle beaucoup et fort. C'est comme s'il était submergé par une forte dose d'énergie et qu'il ne parvenait pas à la maîtriser, à la canaliser dans des activités précises. Son état d'agitation n'est cependant pas constant. Certains jours, il est plus calme comme s'il se sentait plus sécure.

La jardinière perçoit également qu'il est conscient du tort que ça fait quand il dérange les autres et elle note qu'il fait des efforts pour exercer un meilleur contrôle sur lui et ne pas s'oublier.

2. Relation avec l'adulte

Au début de l'année scolaire, Frédéric communiquait peu avec l'adulte; il était plutôt renfermé. C'est après avoir parlé à la jardinière de sa situation familiale (départ du père au mois d'août) qu'un meilleur contact semble s'être établi entre eux et que Frédéric a commencé à participer davantage à la vie de la maternelle.

De façon générale, il s'organise par lui-même et recourt peu à l'aide de l'adulte. Lorsqu'il le fait, c'est pour que celui-ci intervienne auprès d'un enfant qui le dérange dans sa tâche ou qui démolit ce qu'il construit dans ses jeux.

Quand il n'aime pas une activité, il ne se gêne pas pour le dire ouvertement à l'adulte. Il a tendance à être plus calme et plus concentré sur ce qu'il fait lorsque l'adulte est près de lui. C'est d'ailleurs par la proximité physique doublée de paroles doucement prononcées que l'adulte parvient à le calmer mais plus il est agité, plus il est nécessaire de répéter ce type d'intervention, ses effets étant de plus courte durée.

C'est lors des activités de groupe qu'il semble le plus chercher à se faire remarquer de l'adulte en parlant beaucoup que ce soit en posant des questions, en répondant à celles posées, en passant des commentaires. C'est d'ailleurs un enfant qui s'exprime bien, qui manifeste beaucoup d'intérêt par rapport à ce qui se passe autour de lui et qui est intéressant à entendre parler.

C'est aussi cette vivacité d'esprit qu'il semble mettre le plus en évidence face à un nouvel adulte.

Exemple:
- lorsqu'un technicien dentaire est venu parler aux enfants des soins de la bouche.
- lorsqu'un animateur pédagogique est venu présenter aux enfants un document audio-visuel sur le personnage Biblios.

3. Relation avec les pairs

Il est très lié avec Philippe; il veut toujours être avec lui dans les différentes activités. S'il est nommé pour participer à tel atelier, il va demander si Philippe y va aussi avant d'accepter.

A la sieste, il veut s'étendre à côté de Philippe. Lors des jeux libres, il est porté à s'isoler avec Philippe; déjà à la collation, ils discutent ensemble des jeux qu'ils vont faire à cette période.

La jardinière observe que le rendement de Frédéric est meilleur lorsqu'il est avec Philippe et de façon générale, elle laisse libre cours à leur désir d'être ensemble. Parfois, à la demande de Frédéric d'être dans le même atelier que Philippe, elle répondra "pas aujourd'hui" et dans ce cas, Frédéric l'accepte.

C'est surtout Frédéric qui exprime le désir d'être avec Philippe et celui-ci répond toujours dans le sens de la demande. Frédéric est un peu meneur avec les autres et en particulier, avec Philippe qui semble plutôt se laisser diriger par lui. De plus, si un conflit surgit dans les jeux avec d'autres, Frédéric va toujours prendre pour son ami Philippe et chercher à le défendre.

Frédéric accepte aussi Isabelle comme amie de jeu mais mis à part avec elle et Philippe, il se lie peu. Il apparaît être assez sélectif dans son choix d'amis. Il y a Daniel en particulier qu'il n'accepte pas comme plusieurs enfants d'ailleurs, Daniel étant assez dur avec eux (il peut les frapper ou détruire leurs choses). C'est en situation de groupe que Frédéric semble avoir le plus de difficulté à demeurer calme, en particulier lors des causeries. C'est aussi dans ces derniers moments qu'il a parfois tendance à dire des choses invraisemblables lesquelles semblent tirées d'un monde imaginaire: ex. dire qu'il a un ours chez lui. Au début, Philippe déniait ces affirmations de Frédéric, maintenant, il ne dit plus rien et ne répond pas à Frédéric qui vient chercher sa confirmation en demandant "Hein, Philippe, c'est vrai?". Il est une situation de groupe toutefois que Frédéric se montre plus apte à vivre et c'est lorsque la jardinière raconte une histoire aux enfants.

4. Dans les jeux libres

Frédéric va surtout s'adonner aux activités suivantes avec Philippe: pâte à modeler, construction avec les Lego, autos. Lorsqu'il est occupé à ces jeux, il a plutôt tendance à vivre le fait que d'autres s'y joignent comme un dérangement, une intrusion. Il va chercher à les écarter ou va demander à l'adulte de le faire.

5. Sur le plan des apprentissages

Frédéric est un enfant qui manifeste beaucoup d'intérêt à apprendre et qui fait preuve de débrouillardise et d'initiative à cet égard. Son rendement tend à être au-dessus de la moyenne du groupe.

Il sait s'habiller seul et il a appris à faire ses boucles.

Face à une tâche individuelle à accomplir, il sait trouver les moyens pour parvenir au but [illegible]é; il s'organise seul. Il se laisse peu influencer par les idées des autres au niveau des productions; il trouve les siennes et les mène à terme mais ça doit aller vite. C'est comme si prendre du temps pour faire quelque chose, c'était risquer de perdre du temps pour faire autre chose et que par conséquent il devrait agir rapidement pour s'assurer de ne rien manquer. Il est aussi soucieux de bien faire les choses et il arrive parfois que ses exigences à ce niveau entrent en contradiction avec sa propension à faire vite mais de façon générale, il parvient assez bien à concilier les deux.

Il est fier de ses productions et veut les apporter chez lui.

B) Informations sur le contexte familial

Frédéric est le cadet d'une famille de quatre enfants dont trois filles. La mère travaille et le père a quitté le domicile au mois d'août 1980. Les enfants continuent cependant de le voir environ une fois par semaine.

La mère remarque qu'à la maison, Frédéric ne parle à peu près pas de son père. Elle trouve que l'enfant a une vie imaginaire très active. Il invente des histoires invraisemblables et malgré les réprobations venant de sa mère et de ses soeurs, il s'obstine à y croire et à prétendre que c'est la vérité. Pour la mère, cette attitude de Frédéric est problématique et elle se demandait si cela pouvait relever du fait que Frédéric est un garçon, se disant elle-même peu familière avec les particularités comportementales de ce sexe. Sur ce, la jardinière a plutôt abondé dans le sens que c'est propre à son âge et que si chez Frédéric, l'imaginaire prend peut-être un peu plus de place que de coutume, elle n'y voit par contre rien de particulièrement inquiétant.

Jusqu'au changement d'horaire de la maternelle (février 1981), Frédéric était gardé l'après-midi chez Philippe, un compagnon de classe. Par la suite, il s'est trouvé à fréquenter une garderie le matin, la mère de Philippe préférant cesser la garde de l'enfant. Elle le trouvait hyperactif et s'inquiétait de l'emprise qu'il semblait avoir sur son fils. Les deux enfants continuaient cependant de se voir à la maternelle.

C) EVALUATION PRE-INTERVENTION DU POINT DE VUE DE LA JARDINIERE (JANVIER 1981) C_2: Frédéric

Problématique identifiée	Solutions utilisées jusqu'à maintenant	Changements souhaités
Difficulté périodique de contrôle de soi:		Qu'il soit plus calme:
. difficulté à suivre les consignes dans le temps prévu: tend à devancer; parfois, retarde	. lui parler doucement tout en le touchant physiquement pour le calmer et lui rappeler ce qu'il à faire	. dans les moments de transition: - exécution moins rapide et plus soignée des consignes de rangement - attendre les autres en restant assis à sa place avant de passer à une autre activité
. difficulté à maintenir son attention lors des activités de groupe: bouge sur place, parle fort et à tout moment		. causerie: - rester assis en place - parler à son tour - terminer d'exprimer une idée avant de passer à une autre (coq à l'âne)
		. sieste: - rester étendu quelques secondes sans bouger
. se déplace régulièrement dans l'espace en courant et en parlant fort		. marcher lors de ses déplacements dans la classe . parler plus bas quand il s'exprime
. manipulation rapide et un peu brusque du matériel (personnel et collectif)		. être plus pondéré dans ses gestes: manipulation moins brusque et moins rapide du matériel
Autre:		
. dans ses relations avec les pairs, privilégie l'exlcusivité avec Philippe	. respecter son choix mais lui faire envisager la possibilité de jouer avec des enfants autres que Philippe	. ne pas toujours être avec Philippe durant les différentes activités

II- Analyse de la situation initale par l'équipe de recherche: janvier 1981

De façon générale, Frédéric semble s'adapter assez bien à la vie de la maternelle sur le plan de l'autonomie d'action. Les deux points qui assombrissent le tableau du point de vue de la jardinière sont son état d'agitation et sa relation d'exclusivité avec Philippe. Notre impression, par conséquent, est qu'il s'agit avant tout de comportements réactionels au départ du père.

La précipitation qui caractérise Frédéric traduit une crainte de se confronter au vide et il est plausible de penser que pour lui, ce vide évoque celui créé par l'absence du père. Nous savons par ailleurs qu'il est plutôt fermé sur ce dernier sujet. Ceci nous amène à poser l'hypothèse que pour Frédéric, s'arrêter, dans toute l'acceptation du terme, c'est fort probablement risquer que montent les émotions associées à l'absence du père. Aussi a-t-il un besoin apparaissant démesuré d'être en mouvement, en action orientée vers l'extérieur afin d'éviter cet envahissement de l'intérieur. C'est d'ailleurs dans les temps où son énergie n'est pas canalisée dans une activité précise appelant une participation corporelle c'est-à-dire la causerie, la sieste et tous les moments de transition que son état d'agitation est le plus accentué.

Il y a la narration d'une histoire que l'on pourrait aussi regrouper avec ces moments de plus grande inertie toutefois la jardinière signale que c'est l'activité de groupe où Frédéric ne fait pas preuve de cette même agitation. Cela ne nous étonne pas car les h oires font appel à l'imaginaire et les commentaires de la jardinière comme de la mère tendent à laisser croire que la fuite dans l'imaginaire est un second moyen privilégié par Frédéric pour nier la réalité actuelle de l'absence d'un être cher.

Quant à l'exclusivité relationnelle que Frédéric maintient avec Philippe, elle semble témoigner d'un déplacement de l'investissement affectif originairement dirigé vers le père. Et compte tenu de l'expérience vécue où l'autre est parti, Frédéric voit à s'assurer de la proximité physique de Philippe d'une façon qui apparaît disproportionnée dans le cadre d'une amitié entre pairs, la crainte de perdre l'autre demeurant présente. Les raisons pour lesquelles ce déplacement s'est fait sur Philippe plutôt que sur toute autre personne ne nous sont pas encore claires.

Deux autres faits retiennent notre attention parce qu'ils s'insèrent possiblement dans la présente problématique bien qu'à première vue, on serait porté à les négliger du fait qu'ils répondent plutôt aux standards d'une adaptation réussie. Ce sont le haut degré de débrouillardise et de performance de Frédéric dans les tâches. Nos hypothèses à vérifier sont d'une part que de cette façon, Frédéric maintient une distance avec l'adulte et d'autre part, qu'il se montre très exigeant à l'égard de sa propre personne. Dans le premier cas, notre position est plus intuitive et nous tenterons d'expliciter à partir d'observations ultérieures en quoi l'adulte pourrait représenter une menace pour l'enfant. Dans le second cas, nous soupçonnons que l'abandon par le père a pu semer le doute dans l'esprit de l'enfant quant à sa valeur personnelle et qu'en contrepartie, il a besoin de performer hautement pour alimenter son estime de soi.

Ces propos nous amènent à identifier dans quelles images de soi et du monde sont susceptibles de s'enraciner les comportements de Frédéric. Nous postulons ainsi que dans son cadre de référence, l'autre c'est quelqu'un qui peut s'absenter pour ne plus revenir ou du moins, pas avec la même permanence.

Quant à lui, il est quelqu'un qu'on peut abandonner d'où le doute sur sa valeur personnelle ou un sentiment de culpabilité par rapport à ce qu'il est, corollairement, il se doit d'être bon pour ne pas perdre l'autre.

Si nous regardons maintenant la position de la jardinière face à cette problématique, nous serions portés à la qualifier de non-interventionniste dans un sens non péjoratif. Elle se montre en effet tolérante des moyens que Frédéric utilise pour surmonter son anxiété en laissant plutôt libre cours à ses incursions dans l'imaginaire et à ses rapprochements d'avec Philippe. Ces comportements lui apparaissent cependant un peu excessifs en regard de la normale et elle soupçonne qu'ils dissimulent quelque chose mais elle voit bien aussi qu'il y a lieu de ne rien brusquer d'autant plus qu'elle ne sait trop à quoi elle fait face. Il y a l'état d'agitation de Frédéric sur lequel elle intervient plus souvent parce que c'est dérangeant dans un contexte de groupe mais dans ce cas, le contact physique et verbal qu'elle initie avec l'enfant est empreint de douceur. De façon générale, elle demeure prudente dans l'appréhension de la situation en étant à la fois présente et discrète.

Nous remarquons toutefois que cette attitude réservée peut être porteuse d'un message ambivalent auprès de l'enfant en reconnaissant qu'il y a difficulté et en s'en écartant à la fois. Dans les présentes conditions, il y a risque d'alimenter la crainte de l'enfant lui-même eu égard à ce qu'il ressent de l'intérieur et de l'inciter à persister dans son attitude d'évitement par rapport à ce senti.

Le peu d'information que nous avons sur le milieu familial porte à croire qu'il s'y transmet le même type de double message. En se montrant

inquiète devant le mutisme de son fils, la mère tend à reconnaître qu'il y a problème mais en taisant elle-même cette inquiétude auprès de l'enfant, elle se trouve également à le nier. De même, en reprenant l'enfant sur l'invraisemblable de son activité imaginaire, elle se trouve paradoxalement à reconnaître qu'il y a là matière à s'inquiéter et à en interdire à la fois l'expression.

L'environnement semble ainsi participer à l'entretien de la problématique en laissant planer par ces doubles messages un non dit qui tout en alimentant les craintes de l'enfant, le conduit paradoxalement à les nier toujours davantage et à se montrer par conséquent de plus en plus invulnérable.

Dans cet ordre d'idées, pour sortir du cercle créé, l'intervention doit, à notre avis, refléter à Frédéric sa vulnérabilité plutôt que sa force afin de créer une brèche dans sa perception de lui-même où rien ne peut et ne doit l'atteindre. Ca suppose de se montrer soi-même vulnérable et prêt à regarder les difficultés plutôt que de chercher à taire leur présence tout en laissant sous-entendre qu'elles sont là. C'est aussi lui offrir une présence d'accompagnement respectueuse de la distance qu'il maintient mais qui n'en reste pas moins permanente. Nous entendons par là une acceptation inconditionnelle permettant à l'enfant de se montrer faible et en état de besoin sans craindre, en ce cas, de perdre notre estime et notre appui. C'est essentiellement le retrait associé à une négation de la difficulté et par le fait même, à la crainte de ce qu'elle contient que l'adulte se doit d'éviter.

Ces considérations mettent en évidence non seulement les perceptions subjectives de Frédéric mais aussi celles des adultes qui le côtoient. Leur attitude interventionniste ou non et qui conduit dans les deux cas à nier le problème semble reposer en effet sur une perception ambigue de l'enfant: il a des

difficultés mais il est aussi autonome. Ce que ces deux aspects vont chercher dans leur propre perception d'eux-mêmes guide tout autant leur tendance à fermer les yeux sur ce qui se passe et à s'effacer en partie du tableau. Dans le premier cas, ça les rejoint sans doute dans leur propre peur de laisser monter leur senti et dans le second cas, la débrouillardise de Frédéric n'est pas sans leur faire vivre un certain sentiment d'inutilité. Nous pouvons ainsi constater que les comportements de Frédéric tendent davantage à éveiller le déplaisir par rapport à soi d'où notre inclinaison à nous retirer. Il s'avère donc important de considérer ces éléments dans le cadre de l'intervention étant donné qu'ils participent en partie à la persistance du problème.

EVALUATION ET STRATEGIES D'INTERVENTION DE L'EQUIPE DE RECHERCHE (JANVIER 1981) C_2: FREDERIC

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
Chez l'enfant: . pour contrer sa peur d'être abandonné et le doute sur sa valeur personnelle qui découle de l'abandon, il tend à se percevoir comme invulnérable et excellent en tout . perçoit l'adulte comme pouvant l'abandonner et les pairs comme des rivaux susceptibles de gagner ce que lui craint de perdre i.e. l'estime de l'adulte	Que dans sa relation avec l'adulte Frédéric développe un sentiment de sécurité suffisamment grand pour lui permettre de se montrer vulnérable. Cela devrait se traduire par une diminution de ses comportements de fuite. - dans l'hyperactivité: . à la causerie, rester assis à sa place et à la sieste, demeurer étendu quelques secondes sans bouger . exécution moins rapide et moins brusque des consignes de rangement . parler plus bas quand il s'exprime . marcher lors de ses déplacements dans la classe . être plus pondéré dans l'ensemble de ses gestes	Dans toutes les prises de contact avec lui, aller le chercher au niveau de son senti et non des exigences à respecter de manière à lui signifier notre intérêt et notre disponibilité à l'égard de cet aspect de lui-même auquel il se ferme; éviter toutefois l'intrusion verbale ou physique irrespectueuse de la distance qu'il maintient. . se tenir à proximité physique et utiliser essentiellement le toucher pour le rappeler au calme . parfois le faire avec lui en adoptant soi-même l'attitude souhaitée . lui parler bas quand il parle fort . adopter soi-même une attitude calme à proximité physique dans ces moments où son agitation est plus grande, s'il y a lieu de l'arrêter à ce propos, lui refléter alors notre perception de l'émotion sous-jacente à cet activisme plutôt que d'intervenir au niveau des exigences à respecter (ex. il ne faut pas courir ...) . Abolir la consigne d'attendre que tous aient terminé avant de passer à une activité en offrant des alternatives transitoires (ex. prendre un livre après la collation avant de tous passer aux jeux libres); profiter de ces moments pour prendre contact

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
	. à la causerie, parler à son tour et quand il s'exprime, que ce soit moins en passant du coq à l'âne	. lui refléter qu'il a beaucoup à dire mais que le contexte est que d'autres aussi veulent parler et lui proposer d'autres temps d'échange (ex. la collation) . lui refléter qu'on a du mal à le suivre et se montrer intéressé à mieux comprendre en l'invitant à être plus explicite dans ce qu'il raconte . quand il s'exprime au niveau de l'imaginaire, porter intérêt à ce qu'il dit et que nos questions ou réflexions demeurent à ce même niveau (c'est une façon moins menaçante pour lui d'aborder son intérieur) . par l'activité "Cercle Magique", lui fournir l'occasion de parler de ses émotions . saisir les occasions susceptibles de l'amener à parler de sa situation familiale
	- dans le perfectionnisme:	
	. lorsqu'il s'adonne à une tâche, qu'il manifeste de l'intérêt à partager avec l'adulte ce qu'il fait en répondant à ses questions, en ajoutant ses remarques	. aller le voir et lui verbaliser notre intérêt personnel (j'aimerais savoir ...) à savoir ce qu'il fait; s'il demeure fermé lui exprimer ce que ça nous fait de ne pas avoir de réponse.
	. quand il a de la difficulté, qu'il le verbalise, demande de l'aide ou accepte d'en recevoir	. être attentif aux moments où il rencontre des difficultés et l'amener à verbaliser sur ce que ça lui fait vivre ou advenant le cas, sur son refus d'être aidé

Evaluation et stratégies d'intervention de l'équipe de recherche: C_2: Frédéric janvier 1981

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
	Un rapprochement d'avec l'adulte risque aussi de se traduire par une prise de distance par rapport à Philippe	. Philippe représentant un élément de sécurité pour Frédéric, c'est lui qui est le mieux placé pour savoir quand il peut s'en distancer donc de façon générale, respecter le choix qu'il en fait . favoriser toutefois des occasions de contact avec d'autres en choisissant au hasard, par exemple, les noms de ceux qui iront à la peinture ou à la construction

III- Synthèse évolutive du point de vue de l'intervenante: fin mars 1981

Pour des raisons pratiques, la synthèse qui suit est subdivisée en quelques grands thèmes relatifs aux objectifs poursuivis. Il convient de souligner cependant l'interrelation des divers points abordés: l'agitation et le perfectionnisme de Frédéric varient en fonction de ses rapports avec Philippe et l'adulte; ces rapports eux-mêmes se différencient selon la position adoptée par chacune des trois personnes impliquées.

1- Comportements d'agitation

. Le degré d'hyperactivité de Frédéric dépend essentiellement de son sentiment de sécurité lequel est plus ou moins fort selon la plus ou moins grande proximité de Philippe.

. Au vestiaire, sa case est sise à l'écart des autres et n'a pas de crochet et de siège correspondants comme pour les autres (manque d'espace) aussi il se promène d'abord pour se trouver une place. Quand cela est fait, s'il se déplace, c'est pour aller parler à Philippe par conséquent plus il trouve une place près de celui-ci, moins il bouge et se promène. Quand l'adulte demande l'immobilité et le silence pour prendre les présences, il suit la règle avec un conformisme presqu'exagéré indépendamment du fait qu'il soit loin ou près de Philippe. Quand les enfants avancent en rang dans la classe, il reste à sa place, la dernière au fond du vestiaire. Il attend qu'ils soient presque tous entrés pour se rendre à la porte, d'un pas glissé, rapide ou en courant un peu. Il ne fait jamais ce déplacement en marchant posément près des autres. Si la jardinière lui dit de suivre les autres, il le fait en sautillant mais généralement, elle est déjà entrée dans la classe; c'est moi qui me tiens près de la fin du rang. C'est un temps où il me regarde beaucoup avec un sourire un peu contracté et d'un air un peu intimidé. Si je reste à proximité de lui, il fait signe

ou me dit d'avancer avec les autres; si je ne l'écoute pas, il passe rapidement devant moi en s'écartant un peu. C'est à peu près le seul moment où l'on est aussi près l'un de l'autre en l'absence de Philippe ou de la jardinière et il semble tolérer difficilement cette intimité. Quand il entre, il est responsable de fermer la porte, il le fait doucement.

. Jusqu'à la fin février, les enfants ont une place assignée à la collation. Frédéric est un peu à distance de Philippe. Son corps est toujours tourné en direction de celui-ci, il l'appelle pour lui parler et se déplace rapidement pour aller le voir; il ne le quitte à peu près pas du regard comme s'il le surveillait. A partir du moment où l'organisation spatiale de la classe a été changée et que la consigne à la collation a été de prendre la même place qu'à l'atelier précédent (ce qui change à chaque jour), Frédéric est assis en face ou à côté de Philippe. Il reste alors à sa place et est relativement calme, parlant beaucoup à son compagnon. De même, à partir de cette période, quand un enfant a terminé sa collation, il va dans le coin des livres s'il le désire. Frédéric s'y rend toujours avec Philippe, regardant généralement le même livre que celui-ci. Il ne s'agite plus alors à sa place en attendant que tous aient terminé: il est occupé et il demeure dans l'espace réservé aux livres.

. C'est toujours d'un pas très rapide qu'il effectue ses déplacements dans la classe que ce soit pour aller rejoindre Philippe ou non car dans ce dernier cas, son regard est aux aguets pour ne pas perdre de vue celui-ci et il fait en sorte de revenir vers lui au plus vite.

. Dans des activités requérant le calme pour l'ensemble du groupe telles que la causerie et la sieste, Frédéric s'émousse davantage s'il est à côté de Philippe: il est beaucoup porté à le toucher, lui parler, le tout assez ner-

veusement. Cela sera moins accentué si l'adulte est à proximité ou s'il a préalablement dit à Frédéric "tu te places à un endroit pour ne pas être dérangé". Il se place alors avec Philippe mais est plus calme.

. Dans des activités canalisant plus d'énergie, tels les ateliers et les jeux libres, s'il est à côté de Philippe, il va moins se déplacer et sa concentration sur la tâche va demeurer grande à moins que des pairs n'interviennent entre eux. Il va alors intensifier son contact physique et verbal avec Philippe et par conséquent, montrer une agitation plus nerveuse.

. En bref, plus Frédéric est éloigné de Philippe, plus il s'agite pour le garder à l'oeil, plus il se déplace pour le rejoindre quand la menace de voir Philippe en interrelation avec d'autres devient grande. Quand Philippe est à proximité, il lui est moins nécessaire de bouger pour garder le contrôle sur l'attention que celui-ci lui accorde mais plus leur relation est menacée par des intrusions extérieures, plus il fait preuve de nervosité dans ses tentatives physiques et verbales d'accaparer Philippe.

. Les moments où Frédéric se maîtrise le mieux indépendamment de la proximité ou non de Philippe sont lorsque le calme est demandé à l'ensemble du groupe et que l'adulte est attentif à ceux qui respectent le plus la règle. Il tend à faire preuve alors d'un conformisme même un peu excessif.

2- <u>Relation avec Philippe et les pairs en général</u>

Le mouvement de Frédéric vers les pairs est presqu'exclusivement orienté vers Philippe.

. Quand les enfants sont libres de s'associer au partenaire de

leur choix, c'est toujours Frédéric qui se dirige instantanément vers Philippe, celui-ci n'offrant pas d'opposition sans pour autant démontrer d'enthousiasme. Il tend plutôt à laisser indifféremment le contrôle à Frédéric.

C'est au cours des deux dernières semaines de février que Philippe a commencé à se distancer un peu plus. Nous savons que c'était sous les recommandations de sa mère qu'il faisait cela pour avoir parlé à celle-ci. Frédéric apparaissait très décontenancé les fois où Philippe avait rapidement fait de se placer près d'un autre en feignant d'ignorer son ami habituel. Une fois, en particulier, Frédéric se retenait visiblement pour ne pas pleurer. Il s'est joint malgré tout à un autre mais n'en était que plus aux aguets, surveillant de près ce qui se passait entre Philippe et son partenaire. Si ceux-ci s'amusaient, Frédéric avait tôt fait de signaler à la jardinière qu'ils s'énervaient ensemble. Ces jours-là où Frédéric n'était pas avec Philippe durant l'atelier, il n'en était que plus nerveux pour le reste de l'après-midi en essayant de se rapprocher à nouveau de son ami et en se montrant encore plus intolérant vis-à-vis ceux qui pouvaient s'interposer entre eux une fois le contact rétabli.

A partir du début mars, Philippe a plutôt laissé tomber cette distance qu'il cherchait à prendre vis-à-vis de son ami. Nous avons su plus tard par la mère qu'elle-même en avait assez de revenir sur la question avec son fils croyant que c'était réglé. Les deux enfants se sont donc trouvés par la suite à être généralement ensemble dans les ateliers. Durant les deux mois, lorsque c'était le cas, ils avaient généralement les mêmes thèmes de production et les mêmes sujets d'expression.

En mars cependant, si le couple était rarement séparé, il initiait de plus en plus souvent des contacts avec moi, commençant à m'admettre dans leur cercle.

. lors des jeux libres, deux enfants choisis au hasard (au vestiaire, après les présences) vont au coin de construction sis à l'extérieur de la classe. Quand c'est le temps de la pige de nom, Frédéric se tient aux aguets. Si Philippe est choisi, une vague de déception parcourt la figure de Frédéric; il a même presque pleuré une fois. Il va aussi toujours s'adresser à l'adulte dans ce cas "Lise, il y va souvent Philippe à la construction!"; il va chercher à trouver une raison pour que Philippe n'y aille pas. Il a même déjà essayé de dissuader le partenaire de Philippe d'y aller pour prendre sa place. Quand Philippe est à la construction, Frédéric va jouer en individualiste. Au tout début, de février, alors que c'était le cas, je lui avais proposé de jouer avec lui. Il était allé prendre un jeu de boules de bois et s'était installé par terre. Je m'étais jointe à lui de même que deux pairs. En aucun temps, il ne nous adressa la parole ou nous regarda si ce n'est que pour nous faire sentir qu'on les dérangeait. A la fin mars, lorsque la situation se reproduisit, notre relation était plus établie et il a réagi différemment. Il a fait du bricolage, tout intentionné à sa tâche et sans initier de contacts avec d'autres mais vers la fin de la période, il est venu me chercher pour que j'aille voir ce qu'il avait fait.

Quand c'est au tour de Frédéric d'être choisi au hasard, pour la construction, il oscille entre refuser pour rester avec Philippe dans la classe et s'adonner à un jeu qu'il aime. Son choix va dépendre de la précarité de la relation avec Philippe. Vers la fin du mois de mars, quand son nom fut choisi une nouvelle réaction put être observée. Frédéric devint tout souriant et se tourna vers Philippe en tapant des mains, celui-ci l'imitant et ajoutant "Moi, je vais faire de la peinture". C'était la première fois que cette situation déclenchait de la joie, chez les deux de plus.

Hormis ces fois où l'un ou l'autre va à la construction lors des jeux libres, ils sont toujours ensemble dans le coin de la pâte à modeler. Ce coin offre d'ailleurs des avantages dans le contexte de leur relation parce que d'une part, il est peu fréquenté et d'autre part, il ne peut contenir tellement plus de 3 personnes pour que celles-ci y soient à l'aise. Il présente donc un certain attrait pour l'isolement. Frédéric et Philippe y sont d'ailleurs généralement seuls. Le coin de peinture répond au même avantage mais il est plus fréquenté aussi ils vont s'y rendre à l'occasion lorsqu'il n'est pas occupé.

Je les ai observés une seule fois dans le coin des Lego en compagnie de trois autres enfants. Frédéric n'adresse alors la parole qu'à Philippe, prenant soin de prononcer son nom. Philippe va souvent répéter les paroles de Frédéric et s'il initie des contacts avec les autres, ce sera généralement pour dénigrer ce qu'ils font. Vis-à-vis cette attitude de son ami, Frédéric apparaît ambivalent: soit qu'il se taise ou soit qu'il abonde dans le même sens mais annule aussitôt. Ce type de rapports entre leur couple et les pairs est le même quand certains se joignent à eux dans le coin de la pâte à modeler.

Dans les moments où le groupe est rassemblé, où le silence et le calme sont de rigueur et où l'adulte a tous les enfants à sa vue (vestiaire, causerie), le besoin de Frédéric de satisfaire à la norme tend à surpasser son besoin d'intimité avec Philippe.

Au vestiaire, c'est uniquement durant le temps alloué au déshabillage (atmosphère plus désordonnée), qu'il se permet d'aller voir Philippe au moins une fois. Par ailleurs, si la seule place disponible qu'il trouve sur le banc est à côté de Philippe, il sent alors le besoin de signaler la chose à la jardinière avant de s'asseoir comme pour avoir sa permission.

A la causerie, il ne cherche pas de façon évidente à se placer à côté de Philippe. Il faut dire aussi qu'il entre le dernier et que Philippe est déjà assis dans le cercle, entouré de deux voisins. Il va demeurer calme à moins que Philippe n'ait des contacts avec d'autres, ce qui est plutôt rare. Par contre, il va réussir à rejoindre Philippe tout en demeurant dans les règles. En effet, quand il s'exprime, il va toujours insérer Philippe dans ce qu'il raconte et par conséquent, aller chercher l'assentiment de celui-ci. De même, s'il mime, c'est tourné vers Philippe et il dit "non" à tout ce que les autres peuvent deviner. Philippe lui-même n'essaie pas de deviner et Frédéric dit toujours "Philippe le sait, lui, hein Philippe?" Philippe ne répond jamais et Frédéric donne la réponse en s'adressant à Philippe lequel acquiesce parfois alors d'un léger signe de tête. En dehors de cette participation à laquelle Frédéric le convie, Philippe est plutôt fermé à la causerie.

Il y a d'autres moments où Frédéric est plus préoccupé par la norme que par Philippe comme tel. Une procédure en vigueur dans la classe est le choix par un pair d'un autre enfant parce que ce dernier a bien rangé.
A divers moments, il peut aussi y avoir des temps d'arrêt où l'adulte ou un pair choisit un autre enfant selon le critère "calme" pour assumer une responsabilité ou simplement le porter à l'attention. Dans toutes ces conditions, Frédéric cherche visiblement à répondre au critère demandé aussi parfaitement que possible, sans plus se soucier de Philippe.

Lors du rangement, non seulement il ramasse rapidement ce qu'il a lui-même utilisé mais il fait le tour de tous les coins pour vérifier s'ils sont à l'ordre. Lorsque le calme est le critère de sélection, il est d'une immobilité étonnante, le regard dirigé vers celui qui a le pouvoir de décision. Si c'est lui

qui dispose de ce pouvoir, il ne surveille que Philippe. Ce qui est étonnant, c'est à ces seuls moments que Philippe démontre de l'opposition à l'égard de Frédéric en faisant en sorte de ne pas rencontrer la norme et de coincer son ami. Frédéric paraît alors un peu embêté puis répète la consigne en s'adressant à Philippe et celui-ci n'a à la respecter qu'une seule seconde pour que son ami s'empresse de le déclarer choisi.

. De façon générale, nous avons vu que Philippe est plutôt passif dans sa relation avec Frédéric; c'est toujours celui-ci qui va vers le premier. De même, Philippe a plutôt tendance à demeurer en retrait et à se taire quand Frédéric fait appel à lui devant le groupe. C'est dans des contextes où ils sont seuls avec quelques pairs qu'il va appuyer Frédéric. C'est aussi dans ces contextes et ceux ci-haut mentionnés qu'il coince par contre le plus son ami en le confrontant à choisir entre lui et la règle. En effet, quand Philippe se montre désobligeant envers les pairs qui côtoient leur couple, Frédéric est ambivalent entre endosser son ami et respecter autrui selon la règle fortement véhiculée dans la classe. Il y a une sorte d'opposition dans cette attitude de Philippe mais il y a aussi une certaine jalousie. J'ai effectivement remarqué que Philippe était porté à feindre par des gestes et à menacer par des paroles la destruction de ce que je faisais. Cela était d'autant plus marqué que Frédéric pouvait me porter intérêt. Quant à ce dernier, il suivait peu son compagnon et s'il le faisait, il annulait aussitôt. Mais moins il appuyait Philippe, plus il semblait avoir besoin de récupérer la sympathie de celui-ci en relevant des points sur lesquels ils se rencontraient "nous, on fait ceci ... nous, on fait cela!" J'avais d'ailleurs remarqué une fois où Frédéric s'était amusé avec Emmanuel que par la suite, il se faisait d'autant plus pressant auprès de Philippe comme pour se déculpabiliser d'avoir pris du plaisir avec une autre. Quant à Philippe qui était généralement

à la remorque de Frédéric, il a commencé à être un peu plus actif dans leur relation, par exemple, en initiant lui-même le contact avec son ami à partir du moment où Frédéric a de son côté, commencé à initier plus de contacts avec moi.

3. Attitudes de perfectionnisme

. Il a déjà été question de ces moments où Frédéric se montre soucieux d'obéir à la règle et à cela, s'ajoutent d'autres observations traduisant un même désir d'être dans la norme et plus encore, d'être sans faute. C'est surtout de cette façon qu'il semble chercher à se faire valoir auprès de l'adulte tout en se trouvant ainsi à maintenir la distance entre eux. En effet, il fait si bien les choses et se montre si débrouillard que l'adulte tend à le laisser à lui-même pour s'occuper des plus faibles.

. Au vestiaire, il n'a jamais besoin d'aide: il est pratiquement toujours le premier à être déshabillé ou habillé.

. Quand il s'adonne à une activité, c'est toujours avec beaucoup de minutie. Plus c'est le cas, moins il a de contacts avec son entourage social, même avec Philippe en autant qu'il n'y a pas d'entrave à leur intimité. Au cours du mois de mars, cela tend toutefois à changer dans ses rapports avec moi. Non seulement, il devient de plus en plus apte à entrer en relation avec moi quand je vais le voir mais il m'appelle lui-même de plus en plus souvent. Dans ce dernier cas, il demeure ambivalent entre réinstaller la distance quand je répond à son appel et accepter une certaine intimité entre nous. En effet, quand je m'approche, soit qu'il se montre distant, comme cherchant à annuler le désir de proximité qu'il m'a d'abord manifesté, soit qu'il se montre plus explicatif sur ce qu'il fait, qu'il se raconte davantage mais alors, il apparaît aussi intimidé et nerveux. Quand il initie le contact avec moi dans ces conditions de travail, c'est surtout

pour venir chercher mon approbation sur ce qu'il fait dans un premier temps.

Il me semble avoir des exigences assez élevées où l'erreur et l'échec ont peu de place. Dans ces derniers cas, il aura d'abord un moment d'hésitation entre reconnaître et nier la chose. Son air s'attriste et il se ressaisit aussitôt. Suivant l'ampleur de ce qu'il juge être une faute, il essaiera de la réparer ou abandonnera complètement pour s'adonner aussitôt à autre chose. Il est très peu enclin à apporter ses productions à la maison comme si c'était quelque chose d'encombrant à traîner. Quand il montre au groupe ce qu'il a fait, il s'exprime avec un débit rapide, d'un air à la fois sous-estimant et intimidé. S'il reçoit des appréciations venant des pairs, il paraît mal à l'aise ne sachant que dire et dirige son attention ailleurs. S'il reçoit des appréciations venant d'un adulte, sa première réaction est de les contredire mais il tend de plus en plus à revenir chercher une seconde confirmation par la suite. Il peut aussi s'esquiver à nouveau alors traduisant ainsi toute l'ambivalence de son désir d'être estimé: l'être pour ce qu'il fait mais également pour ce qu'il est.

. Il fait preuve d'une mémoire étonnante pour tout ce qui relève de l'organisation de la vie de la classe. Il se rappelle qui a été choisi pour ceci, à qui c'est le tour pour cela. Il va renoter à l'adulte les promesses qu'il a pu faire. Il va se faire porteur des consignes auprès des autres et va attirer l'attention de l'adulte sur celui qui y déroge. Avec la jardinière, c'est surtout par ce biais qu'il va prendre contact et inversément, si elle le renote sur ses propres manquements, il va se ranger aussitôt, un peu honteux même, en particulier si cela se passe devant le groupe.

. Tel qu'il en a déjà été question, il est parfois coincé entre son désir de réussir les choses et son désir d'intimité avec Philippe. Par exemple, dans

un jeu où les enfants sont progressivement éliminés, si Philippe meurt avant lui, il est ambivalent un court instant entre abandonner le jeu pour rejoindre son ami et continuer le jeu dans l'espoir de gagner. Il finit toujours par opter pour cette dernière alternative et advenant qu'il perde, il est ambivalent cette fois entre être triste, feindre l'indifférence et être content de pouvoir rejoindre Philippe. C'est ce qu'il s'empresse de faire finalement pour s'adonner à autre chose en sa compagnie.

4. Relation avec l'adulte

C'est surtout de sa relation avec moi que je vais parler ici. Il en a été question jusqu'à maintenant car tel que dit au début de cette synthèse, les points abordés sont étroitement reliés et il est difficile de parler de l'un sans toucher aussi à l'autre. Malgré tout, quelques éléments supplémentaires méritent d'être soulignés.

C'est surtout par des attitudes non-verbales (sourire, proximité physique, mimiques associées à différentes émotions ...) que j'ai manifesté à Frédéric l'intérêt que je lui portais et que j'ai pu peu à peu établir un contact plus étroit avec lui. Je suis rarement intervenue au niveau du respect des consignes et de toute façon, si je le faisais ou si ma prise de contact était essentiellement verbale et factuelle, cela ne l'incitait qu'à s'écarter davantage de moi.

Si au début, il m'ignorait pratiquement, ma présence attentive mais non intrusive semble l'avoir progressivement incité à rechercher de lui-même mon contact. Je le sens toutefois très prudent dans l'intimité qu'il se permet de vivre avec moi et plus celle-ci est grande, plus il apparaît intimidé et tend tôt ou tard à immiscer Philippe entre nous comme un écran de protection. A partir de

mars, mes contacts avec eux s'intensifient et de plus en plus souvent, surgissent dans leurs rapports avec moi des éléments à connotation sexuelle. Il est question de nudité chez les femmes; en ricanant et feignant de découper mon linge, ils parlent de me déshabiller. Frédéric demande lequel des deux est mon " chum". Mais ce qui revient le plus régulièrement au cours des deux dernières semaines de mars, c'est cette ritournelle "Les filles sont des guénilles, les gars sont des soldats" ou encore "Les filles sont gentilles, les gars son niaiseux" qu'ils entonnent quand je suis près d'eux. Je tends alors à intervenir sur le contenu ou encore à ignorer leurs propos mais comme ils persistent dans ce comportement, je sens bien qu'il y a là un message que je néglige. La seule chose dont je suis certaine, c'est que notre relation semble aller les chercher, entre autre, au niveau de leurs fantaisies sexuelles. Il faut dire que le triangle que nous formons est propice à éveiller ce genre de fantaisies et il sera important de demeurer attentif aux développements qui surviendront de ce côté.

Parallèlement à cela, durant les deux dernières semaines de mars, Frédéric tend à élargir les conditions dans lesquelles il s'adresse à moi. Pour la première fois, il vient me parler à son arrivée au vestiaire; une autre fois, il vient me montrer son nouveau manteau. Il m'invite aussi à m'étendre près de lui pour faire la sieste. Il m'offre une partie de sa collation. Ce sont là quelques exemples pour illustrer que la menace que je pouvais représenter au départ en tant qu'adulte et peut-être aussi en tant que femme tend à s'atténuer.

IV- Réévaluation par l'équipe de recherche: fin mars 1981

La synthèse précédente tend à appuyer les hypothèses explicatives initiales, mais elle les éclaire aussi. Les comportements d'agitation et de perfectionniste propres à Frédéric apparaissent essentiellement subordonnés à ce qu'il vit sur le plan relationnel, en particulier avec Philippe et l'adulte. Plus il se sent insécure ou dans le doute tant par rapport à lui que par rapport à l'autre, plus son état d'agitation et son souci de perfection s'accentuent. Par conséquent, nous croyons pertinent de continuer à orienter notre intervention dans le sens antérieurement prescrit. Il s'agit de favoriser le rapprochement entre Frédéric et l'adulte car c'est dans sa relation avec ce dernier qu'il semble y avoir eu perturbation causée par le départ du père. Cet événement a sans doute été l'occasion d'une vive déception relationnelle pour Frédéric et la distance qu'il maintient entre lui et l'adulte devient un écran protecteur contre toute autre peine semblable. La peur de vivre un second abandon l'incite à demeurer sur ses gardes ou encore à accaparer excessivement l'autre. C'est ce qui se passe dans le premier cas avec l'adulte et dans le second cas avec Philippe. Il surinvestit sa relation avec ce dernier au détriment de tout autre contact avec son entourage social. S'il continue de développer cette méfiance généralisée et de faire reposer son sentiment de sécurité sur la seule présence ou non de Philippe, son problème risque de s'aggraver. Aussi en proposant d'encourager le rapprochement entre lui et l'adulte, notre but est de l'amener à un décloisonnement du cercle relationnel restreint dans lequel il tend à s'insérer.

Nous remarquons que le fait que l'adulte ici concerné soit féminin a des implications amplifiant possiblement la menace que semble comporter pour Frédéric une intimité vécue avec l'adulte. Compte tenu du fait qu'à l'époque

où le père est parti, Frédéric était très près sinon encore dans la phase oedipienne de son développement, nous sommes amenés à décoder certaines des observations cumulées à la lumière des éléments caractéristiques de cette période. Frédéric apparaît très ambivalent dans son contact avec la femme. D'une part, il exprime son désir de la voir se rapprocher de lui en lui lançant de plus en plus souvent des appels en ce sens et d'autre part, lorsqu'elle y répond, soit qu'il s'esquive ou soit qu'il reste mais dans ce cas, il se montre nerveux et intimidé. De plus, depuis un certain temps, quand il est avec Philippe, les appels lancés à l'adulte revêtent une forme à connatation sexuelle. Cette nouvelle façon de prendre contact tend à conférer un caractère sexuel au désir de proximité vécue avec l'adulte celle-ci n'en étant sans doute que plus menaçante. Toute cette dynamique du désir et des peurs conjointes qu'il évoque doit se jouer en fait tant par rapport à l'homme que par rapport à la femme. Frédéric nous apparaît très partagé en quelque sorte entre les sentiments d'amour et de haine qu'il peut éprouver à l'égard de chacun de ses deux parents. Le tableau qui suit tente de résumer le conflit dans lequel il est engagé.

Position de l'efant	Plaisir	Déplaisir
Se rapprocher de la mère et s'éloigner du père	•accède à son désir d'intimité partagée avec la mère et à son désir de se venger du père pour la douleur qu'il lui a causée en partant	•renonce à son besoin de proximité avec le père et se sent aussi coupable de prendre la place de celui-ci •tend par le fait même à se percevoir comme cause du départ de celui-ci et donc comme propre cause de sa douleur
Se rapprocher du père et s'éloigner de la mère	•répond à son besoin de proximité avec le père et se trouve à se venger de la mère perçue comme cause du départ de celui-ci donc comme cause de sa douleur à lui •se dégager de tout sentiment de culpabilité; c'est la mère qui est en faute	•renonce à son désir d'intimité partagée avec la mère.

Cette deuxième alternative apparaît plus économique et les faits laissent croire que Frédéric y a accordé sa préférence. Il s'écarte de la femme et idéalise l'homme. Il évite tout sentiment de culpabilité en projetant la faute sur la mère et en s'identifiant à l'homme blanchi. Il n'en reste pas moins que pour accéder à cette position apparemment plus tolérable, il se trouve à renoncer à son désir d'intimité avec la femme et à son besoin d'être estimé par elle d'où à notre avis, toute l'ambivalence de ses attitudes dans son contact avec l'adulte féminin.

Il s'agit donc au niveau de l'intervention d'être particulièrement attentif aux messages véhiculés dans les interactions ayant cours au sein du triangle Frédéric-Philippe-intervenante. Car ce triangle s'associe étroitement à celui de l'enfant, du père et de la mère et il y a lieu de croire que nous y trouverons un matériel supplémentaire susceptible de nous éclairer sur ce que Frédéric vit émotivement. Nous serons ainsi en mesure d'orienter au fil du temps la démarche d'accompagnement dans laquelle nous sommes engagés avec l'enfant.

Il convient également de souligner la nécessité de respecter la position adoptée par l'enfant au sein de ce triangle c'est-à-dire de ne rien brusquer au niveau des rapprochements ou des écarts qu'il établit avec l'une ou l'autre des deux autres personnes impliquées. Nous savons qu'il s'agit d'une situation où la jalousie et la rivalité sont très présentes et il faut éviter de les alimenter. Frédéric est sans doute déjà assez tiraillé entre ses deux parents et il faut être vigilant pour ne pas répéter le même jeu de pouvoir à savoir qui va gagner l'enfant. Celui-ci doit pouvoir sentir que la proximité avec l'un ne signifie pas automatiquement la mise à l'écart de l'autre autrement, son sentiment de culpabilité ne cessera d'augmenter.

Dans cette optique d'intervention, nous continuons de privilégier le type de contact initialement proposé pour l'adulte dans sa relation avec Frédéric. Les attitudes recherchées répondent aux critères suivants: intérêt, disponibilité, discrétion, calme, douceur et centration sur le senti de l'enfant.

Nous ne perdons pas de vue la fréquence des comportements de fuite dans l'hyperactivité et dans le perfectionnisme de Frédéric car ils sont des indices du degré de sécurité et de confiance qu'il développe dans sa relation avec l'adulte mais nous ne les conservons plus comme centrations. Ils relèvent d'un second niveau d'intervention auquel nous pouvons nous adonner si les dits comportements contreviennent vraiment à la viabilité du groupe mais hormis cette condition, nous ne nous y attarderons pas comme tel. Par conséquent, il n'en sera pas directement question dans le tableau qui va suivre. De même, nous ne répéterons pas certaines des stratégies d'intervention d'ordre plutôt organisationnel qui sont déjà en application.

Notre centration concerne fondamentalement le cheminement de la relation entre Frédéric, Philippe et l'adulte et à cet égard voici les objectifs poursuivis:

1- Que la fréquence, la durée et la nature des contacts de Frédéric avec l'adulte féminin changent:

. Augmentation générale de ses contacts avec l'adulte mais parmi ceux-ci qu'il y ait une augmentation de ceux initiés par lui et une diminution de ceux qu'il initie pour fins d'approbation de ce qu'il fait ou de désapprobation de l'attitude d'un pair.

. Qu'il soit capable de demeurer plus longtemps à proximité de l'adulte et qu'il recherche même cette proximité; autant que possible, que ce contexte d'intimité ne soit pas toujours conditionnel à la présence de Philippe.

. Face à une tâche, qu'il verbalise spontanément ou à la demande de l'adulte sur ce qu'il fait; advenant une difficulté, qu'il demande de l'aide ou accepte d'en recevoir.

. Qu'il exprime davantage ses émotions, ses fantaisies, son monde imaginaire spontanément ou quand l'adulte le relance à ce niveau.

2- Que son besoin d'être à proximité de Philippe tende à s'atténuer:

. Qu'il soit capable de participer à des activités en l'absence de Philippe ou sans s'assurer que celui-ci est à côté de lui.

. Que les contextes d'exclusivité avec Philippe se fassent plus rares i.e. que le couple se mêle davantage aux autres pairs.

En ce qui a trait aux stratégies d'intervention favorisant l'atteinte de ces objectifs, nous misons avant tout sur l'attitude générale tantôt décrite à adopter par l'adulte dans ses interactions avec Frédéric. Ainsi dans l'ensemble, c'est surtout à l'adulte qu'il revient d'être attentif pour saisir les opportunités de contact susceptibles de faire progresser la situation. Mais nous avons aussi pris quelques décisions visant à provoquer délibérément certains contextes pouvant s'avérer propices à cette fin.

. L'activité du Cercle Magique va se poursuivre et les thèmes abordés vont progressivement s'adresser directement au vécu émotif de l'enfant. Pour cette activité, le groupe est divisé en deux. Nous allons décider d'une formation fixe des deux sous-groupes en prenant soin de séparer Philippe et Frédéric. Le

contexte ainsi créé plongera non seulement Frédéric dans une situation plus intime avec l'adulte mais il sera aussi l'occasion pour lui de s'exprimer sur ce qu'il vit intérieurement.

. Nous allons également entreprendre une nouvelle activité où une histoire sera d'abord racontée aux enfants et où par la suite, ils réaliseront une production en rapport avec le contenu de l'histoire. Nous savons que Frédéric se laisse facilement capter par les histoires, celles-ci le rejoignant sans doute dans son monde imaginaire. Ce sera donc un autre moyen d'aller le chercher à ce niveau et le fait que ce soit l'intervenante qui animera cette activité l'accrochant beaucoup favorisera possiblement leur rencontre sur ce plan.

. Nous avons vu aussi qu'au vestiaire, Frédéric se déplaçait passablement en particulier pour aller voir Philippe. Cette situation semble encouragée du fait qu'il n'a pas de place définie contrairement aux autres enfants. Nous pensons donc qu'en lui attribuant une place bien à lui, il sera porté à s'y tenir et en la situant un peu à l'écart de celle de Philippe, il sera peut-être moins enclin à rechercher d'emblée le contact avec celui-ci au profit d'interactions avec ses voisins immédiats ou avec l'adulte. Advenant que notre anticipation s'avère juste, le vécu au vestiaire pourra devenir un prélude participant à engager le reste de l'après-midi dans la voie visée.

V- Synthèse évolutive du point de vue de l'intervenante: fin mai 1981

Au cours des mois d'avril et mai, les contacts de Frédéric avec l'intervenante se sont beaucoup intensifiés dans le sens attendu d'un rapprochement. Parallèlement, sa relation avec Philippe est demeurée importante quoique moins exclusive et plus ouverte sur le monde environnant. D'une certaine façon, plus Frédéric se sentait sécure dans son contact avec l'adulte, plus il se montrait apte à se différencier de son compagnon. De toute évidence, son attitude avec l'une de ces deux personnes était étroitement conditionnée par son rapport avec l'autre.

La présente synthèse abordera malgré tout ces deux relations privilégiées de façon distincte afin de bien démontrer l'évolution spécifique à chacune d'elles. Les liens les unissant seront plutôt établis ici et là en cours de texte lorsqu'ils s'avèreront utiles à la compréhension. La partie traitant de la relation de Frédéric avec l'adulte incluera essentiellement à ce titre l'intervenante et plus sommairement la jardinière. Quant à la partie s'attardant sur la relation de Frédéric avec Philippe, elle sera également complétée par les rapports du premier avec les pairs en général.

1. Relation avec l'adulte

Frédéric initie de plus en plus de contacts avec l'intervenante. C'est surtout en lui adressant la parole qu'il le fait, parfois par un simple rapprochement physique et tranquillement, des deux façons à la fois. En effet, ce qui semble lui apparaître le plus menaçant, c'est lorsque simultanément il y a proximité physique et échange verbal. C'est quand l'adulte est à distance qu'il va tendre à lui exprimer verbalement son désir de rapprochement et quand celui-ci se réalise physiquement, ce sont soudainement ses paroles qui

cherchent à établir une distance. Inversément, c'est dans les contextes où il n'a pas comme tel à parler à son voisin qu'il va parfois se mettre à côté de l'intervenante et si dans ce cas, celle-ci cherche à introduire également un contact verbal, il va être porté à s'éloigner physiquement. Cette attitude reflète bien l'ambivalence qu'éprouve Frédéric dans sa relation avec l'adulte. Les choses ont cependant évolué à cet égard.

. Vestiaire:

Dès le début d'avril, une place lui a été donnée au vestiaire (voir Annexe 8). A partir de ce moment-là, il a cessé son va-et-vient dans cet espace et y a rarement pris contact avec Philippe. L'intervenante se tenait souvent debout vis-à-vis l'endroit qui lui était assigné et il était enclin alors à lui adresser la parole et plus encore, lorsque d'autres enfants venaient à elle et qu'elle leur manifestait de l'intérêt. Il y avait peut-être un peu de jalousie dans cette réaction mais c'était aussi comme moins menaçant pour lui d'attirer l'attention sur sa personne quand d'autres se le permettaient également. De son côté, l'intervenante a tenté de saisir les occasions où se présentait un prétexte qui lui permettait de prendre contact avec Frédéric car lorsqu'il y avait une raison intermédiaire à un rapprochement entre eux, il se montrait plus réceptif à des paroles doublées d'une proximité physique. Ce fut le cas entre autres le jour où la jardinière lui a indiqué sa nouvelle place lorsqu'il est arrivé les cheveux fraîchement coupés et lorsqu'il a dit avoir des souliers neufs. Ces fois-là, l'intervenante se plaçait devant lui, pouvant le toucher et lui réflétant l'émotion associée à l'événement en question. Frédéric paraissait un peu intimidé mais son large sourire trahissait le plaisir conjoint qu'il ressentait en de tels instants. D'ailleurs à chaque fois où cela s'est produit, il montrait plus d'assurance, au cours de l'après-midi qui suivait, à vivre une certaine intimité avec l'adulte et même qu'il la recherchait.

. Activité d'histoire:

La narration d'une histoire s'est avérée être un moyen fort favorable pour rejoindre Frédéric. Par la fascination qu'exerçait sur lui le personnage central de l'histoire, l'intervenante qui la racontait se trouvait à s'introduire dans son monde imaginaire. Une sorte de lien indéfinissable s'établissait ainsi entre eux par le biais de l'histoire. Aussitôt l'activité commencée, Frédéric dirigeait avidement son regard vers la narratrice et il n'avait plus d'interactions avec son entourgage, y compris avec Philippe. Même que dès la troisième activité, il se postait au milieu de la première rangée de manière être l'enfant placé le plus près possible de l'intervenante et il ignorait ce qu'il advenait de son copain habituel. Celui-ci, pour sa part, se plaçait plutôt sur les côtés arrières du peloton formé par le groupe. Frédéric participait toujours activement au rappel de l'histoire de la semaine précédente et pendant la narration, il était tout ouie. Au cours de la période de production connexe à l'histoire, il veillait à s'asseoir à côté ou en face de son ami. Par contre, c'est dans le cadre de ces ateliers que pour la première fois, il a directement demandé de l'aide à l'intervenante à propos de son travail et par la suite, la chose s'est répétée à quelques reprises. C'est d'ailleurs dans ce contexte de production qu'il se révélait particulièrement apte à prendre contact avec elle, pouvant l'interpeller simplement pour lui montrer ce qu'il faisait ou encore lui répondant de façon plus allègre, moins restrictive lorsqu'elle-même s'adressait à lui. C'était comme si en tant que responsable de l'activité, il lui reconnaissait un pouvoir et qu'à cause de cette fonction admise par le groupe, il lui était possible de le faire de manière à ce que cela porte moins à équivoque.

En fait, tel qu'intuitionné dans la précédente analyse, Frédéric apparaît coincé entre son désir d'une intimité vécue avec l'adulte féminin et l'interdiction simultanée qui semble planer à cet égard. Par conséquent, nous remarquons que les situations où il va le plus se permettre d'accéder à son désir sont celles où ce droit est reconnu et utilisé par d'autres également. Sans doute est-ce alors à la fois moins menaçant et moins culpabilisant pour lui-même que de le faire dans ces conditions où le sens commun y donne une interprétation admissible.

. Activité du Cercle Magique:

Dès la deuxième activité du Cercle Magique, les enfants sont informés de leur division en deux sous-groupes fixes. Alors que la première fois, Frédéric s'était spontanément joint au sous-groupe de la psycho-éducatrice tout en s'assurant de la présence conjointe de Philippe, cette fois, il se laisse guider sans commenter le fait que son ami ne fasse pas partie du même sous-groupe que lui. Jusque vers la fin avril, ce sont les deux adultes qui exercent une rotation entre les deux sous-groupes mais à partir de cette date, la psycho-éducatrice prend toujours en charge celui incluant Frédéric. Ce moment coincide également avec le début d'une nouvelle procédure pour cette activité. D'abord, tous ensemble, les enfants visualisent un montage audio-visuel portant sur un thème précis (ex.: la colère) puis la psycho-éducatrice ramasse quelques commentaires des enfants sur ce qui les a frappés dans le film. Pour regarder le montage, Frédéric se place toujours sur le banc sis le plus près de la psycho-éducatrice. Celle-ci est un peu à l'écart à l'arrière du groupe, chargée d'actionner l'appareil à diapositives. Frédéric profite toujours de l'occasion pour prendre contact en posant quelques questions sur l'appareil ou autre chose relative à l'activité. Encore une fois, il utilise la

situation pour se rapprocher de l'adulte et néglige en cette occasion de s'assurer la proximité physique de Philippe qui se place plutôt à l'avant du groupe. Quand vient le moment de se partager en sous-groupes, c'est toujours avec promptitude qu'il le fait et quand les participants se donnent la main pour former le cercle avant de s'asseoir, il se place généralement à côté de la psycho-éducatrice. Si ce n'est pas le cas, c'est qu'elle a déjà deux voisins et il prend alors la place libre la plus proche. C'est assez particulier qu'il recherche cette proximité physique dans un contexte où il sait qu'il aura à parler et de lui, en plus. Contrairement à son habitude, par cette attitude, il n'exprime plus d'ambivalence dans son désir d'intimité partagée et à notre avis, l'absence de Philippe y est pour quelque chose. Car inversément, c'est lorsque le trio (Frédéric - Philippe - intervenante) est rassemblé qu'il manifeste le plus sa division intérieure quoique comme nous le verrons, des changements ont aussi commencé à s'opérer sur ce point. Ainsi tel que souhaité, l'activité du Cercle Magique s'est avérée être une occasion propice à un rapprochement entre Frédéric et l'intervenante. Il s'est d'ailleurs toujours exprimé sans restrictions sur les différents thèmes abordés, sa protection venant surtout du fait que ses propos s'enracinaient souvent dans son monde imaginaire. Il se montrait également très attentif et intéressé aux contenus apportés par les autres enfants.

C'est aussi à l'avant-dernière activité de ce genre alors que la psycho-éducatrice avait annoncé son prochain départ qu'il s'est permis avec elle un contact physique plus étroit que jamais auparavant. Les enfants se rassemblaient devant l'adulte placée debout près de la porte, se préparant ainsi à retourner dans la classe. Une fillette lui enlaçait le bas du ventre et se nichait le visage dans celui-ci tandis que l'adulte lui caressait les cheveux

de la main. Après quelques secondes, la fillette essaya de lever l'adulte en la tenant toujours de la même façon. C'est alors que Frédéric qui observait la scène depuis le début s'est approché et a tenté à son tour de lever l'adulte de la même façon. Celle-ci tournait la situation au défi sur une note humoristique et Frédéric riait. Il demanda l'aide d'un compagnon pour parvenir à ses fins et ensemble ils réussirent. Dans son effort, Frédéric avait le corps directement collé contre celui de l'adulte, Comportement qu'il ne s'était jamais permis contrairement à certains enfants du groupe chez qui c'était courant.

Au cours du reste de cet après-midi là, deux autres situations d'intimité physique se sont produites. Pour la première fois de toutes, à la collation, Frédéric a perdu de vue sa préoccupation coutumière d'être à côté de Philippe et il a même demandé directement à la psycho-éducatrice où elle s'assoyait afin de se placer à côté d'elle. Durant cette période, ils se sont amusés ensemble, riant beaucoup et laissant libre cours dans leurs jeux à beaucoup de contact physique. Au moment de la sieste, en fin de journée, une fois de plus en premier , Frédéric ne s'est pas soucié de l'emplacement de son copain et laissant volontairement une place libre sur son tapis, il a invité l'adulte à venir s'y étendre.

La fois subséquente (3 jours plus tard) où l'intervenante est venue dans la classe, c'est au vestiaire que Frédéric a répété le geste de la lever en l'entourant de ses bras et en se collant contre elle.

Par ces faits, nous pouvons constater qu'à partir du vécu partagé dans l'activité du Cercle Magique, Frédéric a commencé à élargir les cadres où il se révélait congruent, à la fois en gestes et en paroles, dans son désir de proximité avec l'adulte féminin. La menace initiale tendait peu

à peu à s'amenuiser et par le fait même, l'ambivalence de ses attitudes.

. Dans les jeux libres:

Frédéric est toujours en compagnie de Philippe durant la période de jeux libres toutefois à partir de la mi-avril le caractère isolé de leurs jeux se transforme. Jusque là, ils s'occupaient généralement à la pâte à modeler mais des conflits avaient commencé à surgir de ce côté. D'autres désiraient également faire de la pâte à modeler mais presque toute la matière était utilisée par les deux amis et surtout par Frédéric. Celui-ci conservait ses productions d'une fois à l'autre. Par conséquent, sous les pressions des enfants qui se plaignaient à la jardinière, Frédéric accepta de démolir une partie de ses choses. Ce qui sembla le blesser cependant, c'est que son ami Philippe se joigne à ceux qui l'accusaient de prendre toute la pâte. Cette journée-là, après avoir démoli ses choses, d'un air mi maussade, mi triste, il abandonna son ami et se dirigea seul dans le coin des Lego. La psycho-éducatrice le rejoignit et lui reflèta la peine et la colère simultanées qu'elle percevait chez lui. Il confirma ces sentis, se retenant pour ne pas pleurer puis s'empara rapidement de quelques Legos et se mit à la tâche. La psycho-éducatrice fit de même en s'installant près de lui. C'etait la première fois qu'ils étaient seuls ensemble à un jeu bien que Philippe soit dans la classe; malheureusement, quelques instants plus tard, le signal de la fin de la période fut donné.

C'est quelques jours après cet incident que la psycho-éducatrice s'installa dans le coin des Lego et commença à y classifier tous les types de matériel de construction tout en bavardant avec les deux ou trois enfants qui s'y trouvaient. C'est alors que Frédéric et Philippe vinrent se joindre au sous-groupe. C'était la première fois qu'ils venaient dans ce coin plutôt achalandé et exclusivement par des garçons. Frédéric se plaça près de la psycho-

éducatrice pour travailler. L'attitude de celle-ci fut de poursuivre sa propre tâche sans porter d'attention particulière à l'enfant. Il s'agissait pour elle de ne rien presser au risque d'éloigner l'autre et d'attendre plutôt que l'enfant décide lui-même du contact à établir. Après quelques minutes, c'est Frédéric qui lui adressa la parole et par la suite, il le fit plusieurs fois tandis que l'adulte continuait de se montrer réceptive et à l'écoute sans pour cela prendre les devants. Elle constata de façon aigüe ce jour-là que l'enfant se rapprochait d'autant plus qu'elle le laissait libre de déterminer le degré de proximité entre eux et que devant son choix, elle faisait preuve d'acceptation inconditionnelle. C'est comme si les craintes de l'enfant à propos d'un rapprochement avec l'adulte déclinaient en fonction du sentiment plus marqué qu'il peut éprouver de contrôler la situation.

Pendant plusieurs des périodes de jeux libres subséquentes à celle de cet après-midi-là, la psycho-éducatrice est retournée dans le coin des Legos. Simultanément, Frédéric et Philippe sont devenus des adeptes de ce coin. Un des avantages certains de ce changement d'occupation est qu'alors, ils étaient toujours en compagnie de quelques pairs et progressivement, à partir de ce moment-là, la réalité du désaccord a commencé à exister entre les deux amis. Ils n'étaient plus toujours du même avis ou encore Philippe cédait moins facilement qu'auparavant. Cette différenciation grandissante et saine, à notre avis, entre les deux enfants s'est également opérée de façon correspondante à un contact moins teinté d'ambivalence entre Frédéric et l'adulte.

Un événement à l'appui de ce cheminement s'est produit vers la fin mai lorsque Philippe fut choisi avec Richard pour aller à la construction durant la période de jeux libres. D'abord, quand au vestiaire, le nom de Philippe fut tiré, Frédéric s'approcha de lui (1er contact depuis l'arrivée)

et lui parla à l'oreille. La jardinière demanda à Philippe s'il désirait y aller et il acquiesça. Sur ce, Frédéric, d'un air mi maussade, mi peiné, s'éloigna de son ami et alla se placer à son rang. A la causerie, il se mit cependant à côté de lui, c'était la première fois depuis fort longtemps. Il fit de même à l'activité suivante au moment de la collation. Il était assis en face de son ami mais après quelques minutes, il interpella la psycho-éducatrice assise ailleurs avec d'autres enfants et lui demanda de venir s'asseoir à côté de lui. Il prétexta que ça faisait une demi-heure qu'elle était à cette table et qu'elle allait devoir passer autant de temps à la sienne. Elle le rejoignit donc et se mêla à la conversation des deux enfants qui l'y admettaient. Lorsqu'il fut question des jeux libres, Frédéric mentionna qu'il n'allait rien faire. L'adulte lui réfléta qu'il était sans doute peiné que Philippe aille à la construction, ajoutant cependant que celui-ci ne le fait pas dans cette intention mais simplement parce qu'il a bien le goût de profiter de son tour à la construction. Et il y a eu un échange en ce sens entre les trois, Frédéric maintient malgré tout son idée de ne pas jouer mais sur un ton un peu moins ferme, semblant peu à peu réaliser qu'après tout, c'est lui qu'il punissait. Au signal des jeux, Philippe partit au vestiaire avec Richard tandis que Frédéric demeura assis à côté de l'adulte. Elle lui proposa de jouer avec lui et sa première réaction fut de se buter à l'idée qu'il ne ferait rien. Quand elle lui exprima qu'elle aimerait bien jouer avec lui, personnalisant sa demande, il alla chercher un jeu de table et revint s'asseoir près d'elle. Dans un premier temps, il joua de façon plutôt parallèle à l'adulte mais celle-ci respecta cette simple proximité physique. Après quelques minutes, c'est lui qui demanda ce qu'elle faisait puis peu après, imita ce qu'elle avait réalisé et ainsi de suite. Finalement, ils réalisèrent un tableau commun tout en jasant, se consultant et s'aidant. Pour la première fois, il passait un aussi long moment seul avec la psycho-éducatrice et en l'absence de Philippe.

Dans les jours suivants, à deux reprises au cours de périodes de jeux libres où les deux amis s'étaient retrouvés dans le coin des Lego, Frédéric fit appel à la psycho-éducatrice pour qu'elle intervienne dans un conflit engagé entre lui et Philippe. Contrairement à son habitude de recourir à une telle autorité seulement dans les conflits affrontant le couple et l'extérieur cette fois, il ne demandait plus à l'adulte de protéger le couple mais bien de le défendre lui devant son compère. Pour les premières fois, il immisçait une autorité adulte dans sa relation avec Philippe.

Nous parlerons davantage de ce qui se passait durant la période de jeux libres lorsque nous nous attarderons sur la relation entre les deux enfants puisqu'ils étaient toujours ensemble à cette période et que par conséquent, les interactions ayant cours durant celle-ci impliquaient plutôt le trio formé par eux et l'adulte que seulement ce dernier et Frédéric.

. Dans les ateliers:

Lors de la réalisation d'ateliers, Frédéric est toujours assis soit en face, soit à côté de Philippe. Malgré cette proximité physique qui perdure, chacun semble prendre plus d'indépendance par rapport à l'autre sur le plan du contenu de ses productions. Ils ne dessinent plus nécessairement les mêmes choses, n'imitent pas toujours leurs idées respectives alors qu'auparavant, c'était généralement le cas, surtout de la part de Philippe quoique sous le leadership de Frédéric. Dans ce contexte de distanciation progressive entre lui et son copain, Frédéric se trouve parallèlement à élargir ses contacts avec l'adulte. D'occasionnels qu'ils étaient et généralement initiés par l'adulte, surtout en ces moments de production, ils se transforment en interpellations fréquentes de la part de l'enfant. Les interactions qui s'ensuivent demeurent

quant à elles assez courtes cependant Frédéric y immisce de plus en plus rarement Philippe. Il va soit simplement passer un commentaire ou poser une question extérieurs à la tâche, soit strictement attirer l'attention sur sa production sans trop s'étendre en explications. Il sera moins avare de ses paroles dans la mesure où l'adulte ne tentera pas de diriger la conversation ou encore de se poser comme juge de ce qu'il fait que ce soit positivement ou négativement.

Paradoxalement, dans ses rapports avec la jardinière, il va être porté à solliciter cette approbation de son travail. Et cette attitude ne vaut pas seulement pour les ateliers; de façon générale, c'est à ce niveau des exigences qu'il va s'engager avec elle. Il va entre autres, lui signaler un pair qui enfreint une norme, ou encore attirer son attention sur sa bonne conduite, choses qu'il ne fait pas avec la psycho-éducatrice. C'est principalement dans cet appel plus ou moins marqué à la fonction d'autorité des deux adultes que les relations de Frédéric avec elles semblent se différencier. Il reste que dans l'ensemble, ceux-ci sont plutôt courts mais ils n'en dénotent pas moins un progrès évident en termes de fréquence et de contenu.

2. Relation avec Philippe et les pairs en général

Nous avons parlé déjà d'une distance qui s'établit peu à peu entre Frédéric et Philippe. Au vestiaire, à la causerie, lors de la narration de l'histoire, lors de l'activité du Cercle Magique, Frédéric est presque constamment sans contact avec Philippe. Nous remarquons en outre que les moments où il continue de se préoccuper de la proximité de son copain soit les ateliers, la collation et les jeux libres sont ceux où les échanges entre les pairs sont le moins contrôlés. Il s'agit donc de moments où Philippe est plus susceptible d'entrer en interaction avec d'autres enfants et il est fort probable que

Frédéric en sent alors leur relation d'autant plus menacée d'où son plus grand besoin de proximité.

Malgré tout, même en ces moments, le couple fait preuve d'un isolement beaucoup moins marqué qu'antérieurement. Lors des ateliers et à la collation, ils sont toujours installés à la série de tables regroupant le plus grand nombre de pairs. Lors des jeux libres, à partir du moment où ils ont commencé à fréquenter assidûment le coin des Lego, ils se sont trouvés à s'amuser aux côtés de plusieurs des garçons de la classe. Ainsi, de par leur simple position dans l'espace, chacun d'eux s'est trouvé à augmenter ses contacts avec les pairs et inversément, à être plus sollicité par eux.

C'est surtout dans le coin des Lego que cela se passait car une espèce de complicité semblait s'établir entre ses usagers du fait qu'à la fin de la période, ils cachaient leurs soucoupes afin que les enfants du groupe du matin ne les démolissent pas. A l'occasion, Frédéric a échangé de ses productions avec d'autres. Nous l'avons également vu attirer l'attention de confrères sur ce qu'il avait fait. Une autre fois, il a invité Emmanuel à être l'ami de lui et Philippe. Il s'est aussi lié avec Richard, un enfant particulièrement intentionné envers les autres. D'ailleurs, Richard était dans le même groupe que Frédéric pour le Cercle Magique et à son tour de choisir celui qui parlerait, Frédéric portait toujours sa préférence sur Richard. A la causerie, ils étaient aussi souvent voisins. Ce ne sont là que quelques exemples visant à démontrer la plus grande ouverture du duo Frédéric et Philippe sur leur environnement social.

Par contre, en quelques occasions où Philippe s'est joint de façon plus régulière à un même pair, nous avons vu Frédéric intervenir. Soit

qu'il demeurait avec eux pouvant même aller jusqu'à s'asseoir entre les deux pour limiter leurs contacts, soit qu'il se montrait plus pressant que de coutume auprès de Philippe en lui réitérant qu'il était son ami ou toute autre parole visant à le recentrer sur leur relation.

Nous remarquons enfin que les autres enfants admis comme amis par les deux compères n'étaient que des garçons. Ils sont demeurés très à l'écart des filles. Il y a Nancy qui plus ouvertement dévoilait son attrait pour Frédéric par exemple en lui apportant un dessin ou en cherchant à se placer près de lui. Face à cela, Frédéric feignait une certaine ignorance ou indifférence comme s'il s'interdisait de manifester de l'intérêt à une fille. A la dernière période de jeux libres à laquelle la psycho-éducatrice a participé, celle-ci s'est retrouvée dans le coin des Lego avec Frédéric, Philippe, trois autres usagers habitu[illegible] et tout nouvellement Nancy. C'était la première fois qu'une fille du groupe venait dans le coin concerné et cela a suscité des commentaires surtout de la part des deux amis. Frédéric, entre autres, laissait entendre que les filles n'avaient pas le droit d'aller là et il précisa à l'exception de l'intervenante sous prétexte qu'elle était une madame. Philippe appuya ce propos. Sur ce, l'intervenante répliqua que tout comme eux Nancy pouvait avoir le goût de faire des Lego. Par la suite, tout au long de la période, elle portait intérêt à ce que chacun faisait, valorisant également Nancy et cette attitude sembla déteindre sur les membres du sous-groupe car ils en vinrent à faire la même chose entre eux, incluant envers Nancy. Nous avons appris qu'au cours du mois de juin, la fillette s'est trouvée à s'intégrer au sous-groupe de garçons comprenant Frédéric et Philippe qui fréquentaient le coin des Lego. A notre avis, c'est un heureux progrès que cette acceptation d'une fille dans leurs jeux car c'est l'indice, en particulier pour Frédéric, d'une évolution dans sa relation au monde féminin.

Ce pas en avant nous ramène au cheminement qui l'a précédé et qui semble se situer avant tout dans la construction d'un lien positif d'une part entre l'enfant et l'intervenante et d'autre part, au sein du triangle Frédéric - Philippe - intervenante. De toute évidence, dans un cas comme dans l'autre, l'adulte féminin s'est vue peu à peu reconnaître une place privilégiée et plusieurs observations en témoignent dont le commentaire tantôt relevé concernant l'admission exclusive de celle-ci dans le territoire des Lego réservé aux garçons. Nous jugeons cependant opportun d'apporter à l'appui de cette idée quelques informations supplémentaires relatives au cours suivi par les interactions engagées au sein du trio mentionné.

Il avait été question dans la synthèse portant sur les deux premiers mois d'intervention de l'allure à connotation sexuelle que semblaient prendre les rapports entre l'adulte féminin et le couple d'amis. Nous avions parlé entre autres d'une ritournelle ("Les filles sont des guénilles, les gars sont des soldats" ou encore "Les filles sont gentilles, les gars sont niaiseux") régulièrement chantonnée par ces derniers à l'adresse de la psycho-éducatrice. Ce jeu s'est poursuivi durant toute la première semaine d'avril et fait à noter, exclusivement envers la psycho-éducatrive. De son côté, elle a adopté diverses attitudes lorsque cela se produisait jusqu'à ce jour où assise devant Frédéric qui dessinait, elle a pour sa part utilisé ce médium pour représenter la chanson. Frédéric paraissait intrigué et fasciné par cela; il interpella Philippe pour qu'il vienne voir, lui expliquant ce qui se passait. Quand l'adulte dit avoir terminé, Frédéric ajouta quelques détails au dessin tels qu'un fusil au soldat. Nous n'avons pas compris l'impact comme tel de ce fait mais ce que nous avons pu remarquer, c'est que les deux enfants ont cessé de chanter la ritournelle en question. Par ailleurs, quelques jours plus tard, alors que Frédéric avait interpellé l'adulte, il se mit à lui parler de connivence avec

son ami, de femmes nues et autres fantaisies du genre. Elle embarqua dans leurs propos en cherchant surtout à les amener à associer sur le sujet et c'est ce qu'ils firent, inventant différentes anecdotes etc... Encore une fois, nous n'avons pas saisi toute la portée de cet échange mais nous avons pu constater chez Frédéric par la suite une expression plus directe de ses fantaisies sexuelles (ex.: s'organiser pour toucher un sein; faire le geste "finger" - symbole de pénétration sexuelle - en direction de l'adulte). Enfin, cette phase a semblé déboucher sur une plus grande permissivité à son propre égard quant à l'intimité des contacts physiques qu'il pouvait s'accorder avec l'adulte. L'apparition de ces nouveaux comportements a été décrite précédemment dans le cadre de la relation vécue avec l'adulte. Ces divers éléments nous incitent à penser que la menace que semblait personnifier l'adulte féminin dans l'univers de Frédéric s'est amoindrie. Dans le même sens, nous avons d'ailleurs remarqué que si au début Frédéric interposait toujours Philippe dans toute interaction l'engageant avec l'adulte (comme si l'ami faisait office de protection) peu à peu, il a abandonné cette alternative pour s'impliquer plus personnellement. Il est même arrivé à quelques reprises qu'il se fasse lui-même le défenseur de l'adulte en surveillant son ami qui menaçait de briser la production de celle-ci. Ou encore il se faisait en quelque sorte le complice de l'adulte en adoptant la même attitude que celle-ci à l'égard d'un geste ou d'une parole désobligeants initiés par son ami.

Ainsi en arrivons-nous à conclure à la lumière de la présente synthèse à l'atteinte des objectifs poursuivis avec Frédéric, tels qu'ils ont été redéfinis à la fin du mois de mars.

DOSSIER C_3 - Benoît

I Informations initialement recueillies auprès de la jardinière:

A) Description du comportement de l'enfant:

1) Expressions du problème: Difficultés à maintenir son intérêt face à une tâche et à s'intégrer au groupe de pairs.

- Face à une tâche:

Il se met difficilement au travail de lui-même et il n'a pas aussitôt commencé une production ou un jeu qu'il a terminé. Il se dit tanné et reste là à ne rien faire, à observer ce qui se passe autour ou encore il parle et rit fort. Il attend de recevoir le support de l'adulte.

Il arrive parfois qu'il est enthousiaste pour débuter quelque chose mais il va vite abandonner.

Quand il parvient à poursuivre une tâche, il a tendance, en cours de route, à demander l'approbation de l'adulte par rapport à ce qu'il fait.

En fin d'activité, il a souvent besoin de se faire rappeler de ranger son matériel sans quoi, il circule sans but précis.

Face à une nouveauté (ex. essayer un instrument de musique) sa première réaction est de dire "ah non!", il ne veut pas essayer.

La jardinière remarque aussi que bien souvent, il suffit qu'un enfant refuse de faire une activité pour que Benoît emboîte le pas derrière lui et refuse également. Elle le perçoit comme influençable en ce sens, mais elle soupçonne également que le manque d'intérêt de Benoît est sous-tendu par la peur de se tromper.

Benoît n'aime pas dessiner ou faire de la peinture. Il ne s'adonne pas souvent à ces activités et il y montre d'ailleurs peu de progrès; il en est encore au gribouillage difforme. Lorsque la jardinière lui demande de raconter son dessin, il dit ne pas savoir.

Il n'est pas davantage intéressé par les jeux de table. La jardinière a souvenance d'une seule fois où de lui-même, il est allé chercher un casse-tête, l'a réalisé en entier et est venu lui montrer.

- Souci du matériel personnel:

A la connaissance de la jardinière, Benoît n'a jamais détruit une de ses productions. A la fois, elle dit beaucoup insister auprès des enfants sur cette règle de respect de ses choses et Benoît en tient probablement compte.

Il manifeste cependant peu d'intérêt à apporter ses productions à la maison. Il y a environ deux semaines, la jardinière a remis aux enfants plusieurs de leurs productions pour qu'il les apporte chez eux et parmi celles-là, Benoît a fait une sélection de celles qu'il voulait apporter. Il a choisi de laisser les autres à l'école et n'est pas revenu sur sa décision même si la jardinière lui a dit que c'était beau ce qu'il avait fait et qu'il devrait le garder. Lorsque des productions sont ainsi laissées à l'école, elles sont soit rangées, soit affichées dans la classe.

- Avec les pairs:

Spontanément, il ne va pas beaucoup vers autrui, il est plus porté à s'isoler. Lors des jeux libres, il va plutôt choisir de jouer seul avec la pâte à modeler ou les Lego ou encore il va observer ceux qui s'amusent ensemble en demeurant extérieur à la situation. Il semble fasciné par les blocs de construction (activité qui se joue au vestiaire, à l'extérieur de la classe et pour laquelle sont toujours nommés quatre enfants) mais il va arriver qu'il abandonne aussi cette activité, se disant tanné et ne voulant pas ranger.

Les activités auxquelles il participe avec le groupe sont celles dirigées par la jardinière. Au début de l'année scolaire toutefois, lors des contines par exemple, il était à sa place avec les autres mais ne chantait à peu près pas et ne faisait pas les gestes; maintenant, il le fait.

Lors de la collation, il va parler et rire avec les autres mais sur un ton de voix élevé en particulier si la jardinière est loin de lui. Elle a l'impression que par cette attitude, Benoît cherche à surmonter sa gêne et à se faire remarquer de l'adulte.

2) Relation avec l'adulte:

De façon générale, Benoît va plutôt attendre que l'adulte vienne vers lui pour l'aider qu'il ne va en faire la demande. Et quand il le fait, c'est de façon telle "Lise, mes souliers!" lorsque par exemple il veut les faire attacher.

Si la jardinière lui suggère de recourir à l'aide d'un pair, il ne le fait pas, il veut que ce soit elle. Si elle lui explique verbalement ou lui montre comment faire telle chose, il va s'essayer mais dès qu'il rencontre des difficultés, il laisse tomber. Si la jardinière insiste pour qu'il se débrouille seul, il va faire plus d'efforts.

Mis à part pour demander parfois de l'aide, Benoît va surtout communiquer avec la jardinière pour lui signaler qu'un autre enfant a fait telle chose allant à l'encontre des règles posées par elle. Dans ce dernier cas, elle en tiendra compte ou non suivant la situation.

Il arrive aussi souvent à Benoît de dire à la jardinière, lors des arrivées ou départs au vestiaire "je me fais garder". Cette attitude a amené la jardinière à penser que Benoît n'acceptait pas que sa mère travaille, qu'il n'aimait pas se faire garder chez sa grand-mère mais lorsqu'elle l'a questionné à ce sujet, il a dit que ça ne le dérangeait pas.

La jardinière considère que Benoît est un enfant qui lui demande beaucoup d'attention et lorsqu'il est absent, elle remarque la différence. Elle doit souvent lui adresser les consignes individuellement pour qu'il les suive. Dans les moments de transition, par exemple, elle doit lui rappeler ce qu'il a à faire autrement, il erre, prend du temps à aller s'asseoir. De même, lorsque c'est le moment de prendre les rangs, il n'y va pas directement, circule près de la jardinière ou encore se tient en dehors de la ligne de manière à être vu.

Il y a eu un temps aussi où Benoît ne s'apportait pas de collation prétextant qu'il n'aimait pas sa boîte à lunch, qu'il la trouvait trop grosse. La jardinière lui donnait alors quelque chose à manger mais elle a cessé lorsqu'elle a remarqué que Benoît semblait se fier sur elle pour cela. Il semble même que parfois la grand-mère lui avait donné une collation à apporter mais qu'en cours de route vers l'école, il l'avait jetée. Maintenant, il n'en a pas régulièrement mais alors soit qu'il ne prenne rien ou que spontanément, des enfants partagent la leur avec lui. Et quand il en apporte, c'est toujours dans un sac; il n'utilise pas sa boîte à lunch.

B) <u>Informations sur le contexte familial</u>:

Benoît vit avec ses parents qui travaillent tous les deux. Il a un frère de 4 ans avec lequel il se fait garder chez sa grand-mère 5 jours par semaine.

Benoît ne va jamais jouer avec les enfants de l'entourage que ce soit à la ville ou à la campagne. Les parents essaient de l'y inciter mais il préfère toujours demeurer à la maison avec son frère. Parfois, il va passer prendre un copain pour se rendre à l'école mais pas davantage.

Les parents le perçoivent comme étant un enfant gêné. S'ils ne questionnent pas eux-mêmes Benoît sur ce qu'il fait à l'école, celui-ci n'en parle pas; il va simplement arriver de temps à autre qu'il entonne spontanément des chants appris à l'école.

C) EVALUATION PRE-INTERVENTION DU POINT DE VUE DE LA JARDINIERE (JANVIER, 1981) C_3 Benoît

Problématique identifiée	Solutions utilisées jusqu'à maintenant	Changements souhaités
ifficultés à maintenir son intérêt ace à une tâche et à s'intégrer u groupe de pairs:		Qu'il manifeste plus d'intérêt dans ce qu'il sait qu'il se mêle plus aux autres, soit plus à l'aise dans sa peau et s'exprime davantage:
Face à une tâche, se dit souvent incapable, tend à rester inactif s'il n'a pas le support de l'adulte, abandonne avant la fin et omet de ranger son matériel.	. le supporter pour débuter, poursuivre et terminer une tâche: lui montrer comment faire; insister pour qu'il persiste dans son activité; lui demander de ranger.	. Face à une tâche qui débute en même temps que les autres (sans intervention individuelle), termine ce qu'il a commencé et range de lui-même son matériel.
se désintéresse de ses productions; n'en parle pas de lui-même.	. parfois lui dire de recourir à l'aide d'un pair.	. qu'il exprime verbalement de la satisfaction par rapport à ce qu'il fait; qu'il raconte ses dessins.
à la causerie, ne s'exprime pas	. lui demander de raconter ce qu'il a fait.	. qu'il s'exprime à la causerie
quand il demande de l'aide, c'est bref et sans formule de politesse.	. lui offrir de prendre la parole.	. qu'il demande poliment de l'aide à l'adulte ou à un pair.
à la collation, parle et rit fort à tout moment.	. lui répéter comment formuler poliment sa demande.	. à la collation, qu'il parle moins fort et pas en même temps qu'un autre.
dans les moments de transition surtout, il circule sans but précis.	. lui démontrer de la tolérance	. qu'il exécute des consignes sans qu'il soit nécessaire de les lui rappeler.
s'isole des pairs	. lui rappeler souvent ce qui est à faire.	. qu'il se joigne à d'autres pour jouer.

II Analyse de la situation initiale par l'équipe de recherche: janvier 1981

Benoît apparaît comme un enfant passif qui démontre peu de compétence par rapport à ses compagnons. De façon générale, il s'organise difficilement seul dans le cadre de vie de la maternelle. Il demeure tributaire du mouvement des autres vers lui car pour sa part, il initie peu de contacts pour aller chercher ce dont il a besoin. Il attend plutôt qu'on vienne à lui et c'est justement par sa paralysie dans l'action ou encore par sa distraction apparente l'écartant du but à rencontrer qu'il finit par attirer l'attention sur lui. C'est comme s'il devait se montrer inadéquat pour être l'objet d'attention et en même temps cela le coince dans une position d'infériorité qui risque de lui attirer des jugements extérieurs défavorables. Le désinvestissement de ses capacités s'en trouve renforcé et le cercle recommence. Son retrait dans l'inaction devient ainsi paradoxal car si de cette façon, il trouve réponse à son besoin d'attention, il contrevient du même coup à la construction d'une confiance de base en ses moyens. Par conséquent, c'est de plus en plus la peur de ne pas satisfaire aux exigences qui nourrit son désengagement et l'incite à s'effacer dans un certain anonymat.

Nous disposons de peu d'informations sur le contexte familial mais nous sommes malgré tout enclins à établir quelques liens entre celui-ci et la problématique décrite. Nous pensons surtout que la venue rapprochée d'un second enfant dans la famille a pu contribuer à mettre Benoît dans la position où il se trouve. Il est en effet plausible de songer que dans ces conditions, Benoît ait été rapidement confronté à l'exigence du milieu de se montrer grand garçon ou en d'autres termes, de limiter l'expression de ses besoins pour laisser la place à ceux du frère cadet. Il aurait ainsi été convié à s'effacer mais en apprenant aussi que dans cette position, le meilleur moyen de ne pas perdre toute attention est encore de demeurer en besoin d'aide face à ce qui est demandé. Malheureusement, la nature de cette attention s'avère alors souvent plus réprobatrice qu'autre chose mais c'est le prix à payer: se placer en position d'infériorité dans le retrait. L'enfant se trouve ainsi à répondre à son besoin d'avoir une place tout en se conformant à l'exigence extérieure de ne pas se mettre en évidence.

La réticence de Benoît à quitter la maison pour aller s'amuser avec d'autres enfants vient renforcer cette idée qu'il n'est pas suffisamment sûr de sa place dans la famille pour laisser le champ libre à son frère en s'absentant. De même, l'image de l'enfant gêné que les parents se font de lui tend à confirmer le fait qu'il a pris l'habitude devant eux de ne pas prendre trop de place. Là aussi, il va attendre que ce soit eux qui viennent à lui.

Ces divers éléments nous amènent à postuler que dans l'univers de Benoît, pour être apprécié de l'adulte, il ne faut pas prendre trop de place et pour avoir son attention, il faut faire preuve d'incapacité. Quant à l'autre enfant, il est perçu comme celui à qui il faut laisser la place au risque de devoir le considérer comme supérieur à soi et craindre ainsi de mesurer ses compétences aux siennes. Dans cette image du monde où il se donne si peu de place sinon en se mettant en position d'infériorité, il est fort probable que Benoît ait construit une image de soi où le besoin d'être inadéquat l'emporte.

L'intervention doit donc viser à encourager tout ce qui relève de l'affirmation et de la valorisation de soi tout en prenant garde de ne pas se situer à un niveau d'exigences à respecter et d'attentes à combler. Autrement, ce serait renforcer Benoît dans son sentiment d'être trop peu compétent pour satisfaire à la norme demandée.

A cet égard, si nous regardons la position prise par la jardinière jusqu'à maintenant nous remarquons que sans se révéler des plus insistantes en termes de règles à suivre, il reste que c'est souvent pour recentrer Benoît sur le quoi et le comment faire qu'elle prend contact avec lui. Jusque dans une certaine mesure, elle se trouve à agir dans le sens attendu par l'enfant en lui distribuant son attention quand il fait preuve d'incapacité.

Par contre, elle soupçonne chez lui une peur de de se tromper sous-jacente à son désengagement et pour cette raison, elle est réservée dans sa façon de lui signaler son inactivité et de le motiver à poursuivre. Elle commence également à s'apercevoir que le statut d'incapable dont Benoît tend à s'affubler est une façon pour lui de s'assurer la présence de l'adulte à ses côtés. Elle essaie donc de plus en plus de ne pas répondre en ce sens en lui proposant par exemple de se référer à un pair plutôt qu'à elle. En outre, elle désapprouve qu'il ne se taille pas davantage de place au sein du groupe et sans l'obliger à le faire, elle lui offre tout au moins des occasions de s'exprimer un peu plus. Elle cherche à lui envoyer de cette façon le message qu'il a sa place, que c'est à lui de la prendre et qu'elle respecte son rythme dans cette démarche.

Sa ligne de conduite se rapproche ainsi des attitudes qu'il nous apparaît pertinent de privilégier auprès de Benoît afin d'éviter l'entretien de la problématique. C'est au fil des semaines qu'elle en est venue à s'orienter dans cette voie à mesure que sa perception de l'enfant se transformait. Nous avons ici un bon exemple du principe walzlawickien que nous avons tenté d'illustrer jusqu'à maintenant et selon lequel les modes d'intervention adoptés par l'adulte à l'égard d'un enfant reposent avant tout sur l'image qu'il se fait de celui-ci.

La jardinière nous racontait en effet qu'initialement, elle percevait Benoît timide et maladroit ce qui l'incitait à l'assister plus étroitement. Simultanément, ces comportements qu'elle décodait comme une interpellation constante d'aller vers l'enfant finissaient par lui peser lourd. Elle en venait ainsi à se sentir manipulée par lui ce qui suscitait paradoxalement en elle le désir de s'écarter et de le laisser plus à lui-même. C'est à partir du tiraillement éprouvé entre ces deux pôles qu'elle en vint à reconsidérer sa perception des faits pour progressivement s'enligner au niveau de l'action dans le sens tantôt décrit.

Nous proposons donc de poursuivre l'intervention suivant le principe "Plus tu me dis qui tu es, plus tu m'intéresses" plutôt que "plus tu te retires dans l'inactivité, plus je m'intéresse à toi".

Il s'agit, en d'autres termes, d'encourager chez Benoît toute l'expression de son identité afin de contredire le "pattern" d'effacement qu'il adopte et qui, jumelé à son inactivité, devient, en fait, son moyen privilégié de se garantir l'attention de l'adulte. Plus précisément, nous parlerions d'investissement dans le faire car c'est à travers ses réalisations qu'il pourra construire un sentiment de compétence. Et c'est en autant qu'il se percevra plus adéquat, qu'il pourra faire sa place à la fois auprès de l'adulte et parmi les pairs.

EVALUATION ET STRATEGIES D'INTERVENTION DE L'EQUIPE DE RECHERCHE (JANVIER 1981) C_3: Benoît

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
. se perçoit comme étant inadéquat (sous-jacent sentiment de ne pas satisfaire les exigences adultes) . perçoit l'adulte comme exigeant de lui de prendre peu de place et de s'organiser seul afin de disposer de plus de temps pour l'autre; perçoit les pairs comme ceux à qui il doit laisser la place?	Que Benoît développe un sentiment de compétence et une estime de soi suffisamment larges pour qu'il se donne le droit de prendre sa place: . qu'il soit capable de débuter seul une tâche et de la mener à terme en allant lui-même demander de l'aide en cas de difficulté. . s'exprimer sur ce qu'il réalise	De façon globale, donner une attention gratuite à tout ce qui relève de l'expression de son identité (ex. féliciter habillement etc...) et éviter de créer un climat d'exigences: . proposer des tâches simples réalisables dans de courtes séquences temporelles. . le supporter en valorisant sa participation plutôt que le résultat et en guise de prévention, tenter de lui accorder cette attention dans les moments où il s'organise seul i.e. avant qu'il abandonne; dans ce dernier cas, initier au moins le contact de manière à ce que Benoît formule lui-même son besoin (ex. Est-ce que quelque chose t'embête?) . s'il y a lieu, planifier l'attention qui lui est donnée en fonctionnant par défis gradués à l'intérieur d'une même tâche. . susciter des verbalisations en disant soi-même ce que l'on voit ou en posant une question révélatrice d'un intérêt à entendre la réponse.

EVALUATION ET STRATEGIES D'INTERVENTION DE L'EQUIPE DE RECHERCHE (JANVIER 1981) C_3: Benoît (Suite)

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposés
	. qu'il exprime de la satisfaction par rapport à ce qu'il fait: verbalement ou non verbalement ou encore en apportant de lui-même ses productions à la maison.	. d'abord, investir soi-même ce qu'il fait en respectant ses productions et la démarche qu'il a suivie pour les réaliser; toute appréciation personnelle devrait d'ailleurs se situer à ce dernier niveau; lui refléter également son contentement quand on le perçoit.
	. de façon générale, qu'il s'exprime davantage verbalement.	. tenter d'être attentif aux commentaires sans interlocuteur qu'il peut passer de manière à les lui renvoyer et lui signifier ainsi qu'on l'a entendu et qu'on est intéressé par ce qu'il dit.
	. profiter des moments moins structurés où les exigences sont limitées: (ex. collation, jeux libres) pour s'adresser à lui seul ou en petits groupes.	. mettre sur pied des activités d'expression (ex. activité du secret; cercle magique) tout en lui garantissant une liberté complète d'expression dans ce cadre; respecter alors le choix qu'il peut faire de ne pas parler mais lui demander de verbaliser tout au moins son choix.

Problématique identifiée	Objectifs poursuivis	Moyens d'intervention proposé
	. qu'il augmente ses interactions avec les pairs ex.: se joindre à d'autres pour jouer avec lui.	. encourager ses mouvements vers les pairs et vice versa (ex. invitations, situations d'entraide, etc.) mais en laissant toujours la liberté de choix. . tenter aussi de saisir les occasions où il peut être l'objet d'une reconnaissance sociale. (ex. attirer l'attention d'un pair sur ce qu'il a fait).
	. diminution de ses comportements "dispersés" entre autres durant les moments de transition ou encore durant la période de jeux libres.	. attendre de voir s'il va persister longtemps dans son dispersement et advenant ce cas, aller le voir en lui remettant la décision quant au choix d'une occupation.

III Synthèse évolutive du point de vue de l'intervenante: Mai 1981

1. Productivité vs relation avec l'adulte

Quand nous parlons de productivité, nous référons surtout ici aux comportements de Benoît devant une tâche à réaliser qu'elle s'insère dans un cadre structuré ou non. Nous aborderons d'ailleurs la question en fonction des moments suivants: vestiaire, ateliers, jeux libres et moments de transition. Il est également apparu pertinent de traiter conjointement de sa relation avec l'adulte puisque le sentiment d'inadéquacité que nous avons décelé sous son attitude de retrait dans l'inaction nous semble étroitement relié à sa façon de se situer par rapport aux exigences de l'adulte. Par conséquent, il aurait été artificiel de vouloir dissocier son degré d'investissement dans l'action, des rapports qu'il entretient avec l'adulte dans ces mêmes contextes et ce, d'autant plus que les faits sont venus renforcer l'hypothèse de cette interaction. Maintenant, nous pourrions presque dire que le sentiment de compétence de Benoît est fonction de la confirmation extérieure qu'il en reçoit et en ce sens, nous ajouterions qu'il ne fait que commencer à s'affirmer en dehors du désir de l'autre.

- Vestiaire:

Au début de février, il ne sait pas encore attacher ses souliers (noeud et boucle). Alors pour obtenir de l'aide, soit qu'il interpelle la jardinière et montre simplement ses souliers, soit qu'il tende son pied à un ami. C'est vers la mi-février que quelque chose s'engage entre nous deux à ce sujet. Une première fois, il s'approche de moi, les souliers détachés et attend. Je lui renvoie que je devine ce qu'il veut mais qu'il pourrait peut-être me le demander. Là, il formule sa demande. La fois suivante, il dit "mes souliers" en venant vers moi. Je lui propose d'essayer de faire le noeud et que je vais lui aider pour la boucle; c'est ce qui se passe. La troisième fois, il a déjà fait son noeud quand il vient me voir pour me demander de faire sa boucle, ajoutant qu'il n'est pas capable et qu'il le sera quand il sera grand. Je l'aide en parlant un peu avec lui de ce qu'il vient de dire.

A partir du début mars, il vient toujours vers moi pour être aidé et à chaque fois, il formule clairement sa demande. Je l'assiste dans son apprentissage jusqu'à ce jour de la mi-mars où il vient me chercher par le bras en disant "viens voir pour mes souliers". Il s'exécute alors seul sous mes yeux. Il sourit quand je lui reflète son contentement et mon propre enthousiasme puis il s'empresse d'interpeller la jardinière pour lui dire qu'il sait maintenant attacher seul ses souliers.

A partir du moment où attacher des souliers peut difficilement servir de prétexte à une prise de contact, c'est lui-même qui parfois entre en interaction avec moi en introduisant un autre sujet d'attention (ex. semelles décollées; souliers neufs: une blessure...). D'autres fois, c'est moi qui va vers lui pour lui signifier que j'ai remarqué ses cheveux fraîchement coupés ou un nouvel habit; il sourit toujours alors un peu intimidé.

J'ajouterais à propos de ces interactions ayant en cours au vestiaire que progressivement elles s'élargissaient en impliquant d'autres enfants. Cela fut encore plus marqué durant les deux derniers mois puisque la nature même de nos interactions introduisait un niveau d'échange plus varié.

J'ai tenu à rendre compte de ce cheminement de nos rapports au vestiaire parce que de mon point de vue, c'est à partir de cette situation spécifique que s'est engagée et développée ma relation avec Benoît. Et c'est parallèlement, quoiqu'avec un certain décalage, que le processus décrit là s'est répété de façon assez semblable dans le cadre des ateliers c'est-à-dire comportement d'abord passif de la part de Benoît (il attend l'autre) puis formulation plus claire et plus directe de ses besoins (il va vers l'autre) et enfin, élargissement de la nature de ses interactions avec autrui.

- Dans les ateliers:

Un changement majeur dans l'attitude de Benoît est qu'il fait beaucoup plus de pas pour aller chercher ce dont il a besoin, en particulier l'attention de l'adulte. Le besoin est donc resté sensiblement le même mais il est devenu plus actif dans sa façon d'y trouver une réponse. Plutôt que de se freiner dans son action en attendant que l'adulte vienne à lui, il va demander le support qu'il souhaite avoir.

Ainsi, rares sont les ateliers où il travaille complètement seul sans besoin d'être guidé, assisté dans la tâche à un moment donné. Cependant, dès le début mars, le mouvement de mise en train à la tâche vient presque toujours de lui: soit qu'il débute seul, soit qu'il aille directement dire à l'adulte "viens me voir" s'il veut de l'aide. Dans ce dernier cas, ce n'est pas tant une difficulté concrète comme un besoin d'être l'objet d'une attention individuelle qui semble motiver sa démarche car il suffit généralement de répéter pour lui les explications et de le rassurer que nous allons revenir le voir pour qu'il se mette à la tâche. D'ailleurs, il aura d'autant moins besoin d'explications supplémentaires par la suite que nous parviendrons à prévenir son besoin d'attention en allant le voir de temps à autre tandis qu'il est toujours en activité. Réciproquement, moins nous lui donnerons d'attention gratuite, plus il sera sujet à s'interrompre et plus il lui sera difficile de redémarrer comme s'il devait se montrer d'autant plus démotivé et incapable que son besoin d'attention est insatisfait. Par conséquent, son attitude devant la tâche dépend étroitement de la dose générale d'attention qui lui est accordée. Plus celle-ci est distribuée au cours de l'après-midi en des circonstances autres que les ateliers, moins il en requerra dans ce cadre. Aussi du fait que nous investissions d'autres secteurs d'activités chez Benoît, un équilibre assez stable a fini par se maintenir à ce sujet. Au cours du mois d'avril donc, son comportement le plus caractéristique est de simplement attirer notre regard sur ce qu'il fait lorsque nous sommes près de lui. Cela tend de plus en plus à lui suffire surtout s'il y a eu une assistance initiale.

Au cours du mois de mai, l'espace de temps entre les instants d'attention qui lui sont donnés ou qu'il demande, s'allonge; il peut persévérer plus longtemps dans la tâche en étant laissé à lui-même.

Le jeu d'interrelations qui existe ainsi entre la réponse au besoin d'attention de Benoît et son investissement dans le faire se répercute directement sur le degré de satisfaction qu'il peut tirer de ce qu'il fait. Il se montre effectivement d'autant plus satisfait qu'il a poursuivi sa tâche de façon soutenue jusqu'à l'atteinte du but fixé et tel que nous l'avons vu cette compétence est d'autant plus affirmée que son besoin d'attention a été préventivement comblé. Car si une trop grande insatisfaction persiste sur ce plan, son énergie est plus employée à dissoudre ce malaise qu'à se réaliser dans le faire. Dans cet ordre d'idées, la progression tantôt signalée à propos de son autonomie dans la tâche (ou en d'autres termes, de son énergie disponible) a trouvé son équivalent sur le plan de la satisfaction de soi. L'indice le plus concret à l'appui de cette remarque est le fait qu'à partir du début d'avril, il apporte régulièrement ses productions à la maison bien que cela demeure facultatif. Nous ne saurions omettre également les nombreux sourires observés chez Benoît suite à son travail. Ceux-ci parlaient souvent davantage que les mots qu'il ne prononçait pas lorsque nous lui réflétions son contentement ou lui communiquions le nôtre. Il conservait alors son large sourire, avait un regard expressif et se limitait à acquiescer à nos propos par un simple signe de tête.

Pour ce qui est de parler de la production elle-même qu'il réalisait jusqu'au début d'avril, il le faisait essentiellement si nous allions chercher l'information. Par la suite, ses "ale, regarde" étaient sa façon à lui de nous dire ce qu'il faisait. Il pouvait parfois ajouter un mot ou deux (ex. "C'est la cabane!"...) mais pas beaucoup plus même si nous tentions de stimuler l'échange. C'est au cours du mois de mai, qu'à deux reprises, il vient spontanément me raconter avec un peu plus de mots ce qu'il a dessiné. Enfin, à la dernière activité passée ensemble, tandis que je dessine assise face à lui, il me demande d'abord ce que je fais pour ensuite me donner des détails sur son propre dessin.

- Dans les jeux libres

C'est à partir du moment où l'organisation spatiale de la classe a été modifiée, créant ainsi un espace privilégié pour ceux s'adonnant aux Legos, que Benoît à l'instar de quelques autres a commencé à fréquenter régulièrement ce coin. Jusqu'à mars, je l'avais vu s'adonner à cette activité une seule fois et c'était en ma compagnie et celle de deux autres enfants. Je me suis également aperçue à la lecture des observations cumulées qu'en plusieurs occasions, Benoît cherche à s'insérer au sous-groupe de garçons plus affirmatifs de la classe. Il semble attiré en particulier par la compagnie de Frédéric. Et comme c'est essentiellement ce sous-groupe qui a pris possession d'une certaine façon du coin des Lego, je suis portée à croire que cela a incité Benoît à aller pour se joindre à eux. Par la suite, les faits tendent à démontrer qu'il a trouvé là un autre d'intérêt où exercer à sa mesure ses habiletés manuelles. Après les premiers jours de mars, tout au moins, lorsque je lui reflète qu'il semble beaucoup aimer jouer avec les Legos, il me répond souriant, sa fusée en main, "c'est facile!". Finalement, jusqu'à la fin du mois de mai, c'est toujours à cette activité qu'il s'est adonné hormis les deux ou trois fois où son nom a été choisi pour qu'il aille à la construction.

Plusieurs autres faits témoignent jusqu'à quel point Benoît pouvait tenir aux fusées qu'il fabriquait avec les Legos. D'abord, comme la plupart, il les cachait à la fin de chaque période pour éviter qu'elles ne soient démolies par les enfants du groupe du matin. Cependant, il était souvent le premier le lendemain à aller vérifier si elles étaient toujours en bon état dans leur cachette. D'une certaine façon, il jouait un rôle d'éclaireur dans le sous-groupe en se chargeant une fois la vérification faite d'informer les intéressés que leur engin était toujours là.

Il semblait plutôt fier aussi de ses productions, utilisant généralement les dernières minutes de la période pour aller promener ses fusées. Il le faisait seul ou avec un pair mais dans un cas comme dans l'autre, il se trouvait à les exposer à la vue des autres enfants. A partir du début d'avril, en outre, il va presque toujours les montrer aux deux adultes.

De façon correspondante à ce que nous disions tantôt dans le cadre des ateliers, c'est à partir de la fin avril et surtout en mai que Benoît commence à commenter plus largement ce qu'il fait. Ses fusées deviennent d'ailleurs plus élaborées et il lui arrive alors à quelques reprises d'expliquer spontanément comment elles fonctionnent (emplacement des moteurs, vaisseau détachable etc...) une fois qu'il a attiré notre attention.

De même, quand nous parlions tantôt de son autonomie grandissante face à une tâche, nous sommes enclins à penser que ses progrès enregistrés à ce niveau ne sont pas indépendants de son expérience vécue dans le contexte des jeux libres. Là, il mène sa barque entièrement seul du début à la fin et va aller montrer son produit après l'activité. Il semble vivre ainsi suffisamment de compétence pour se sentir rassuré sur l'estime que peut lui accorder l'adulte et par conséquent, il n'a pas besoin de se faire confirmer aussi souvent par ce dernier. Comme cette expérience se répète presque quotidiennement, il y a lieu de croire qu'elle constitue un tremplin favorable aux mouvements d'affirmation de soi de Benoît en dehors du désir de l'autre.

Pour terminer, nous aimerions signaler deux autres faits qui, à notre avis, viennent renforcer l'idée que l'activité des Legos occupait une place déterminante en tant que source de valorisation pour Benoît. A l'occasion de la dégustation à laquelle avaient été invités les parents à la fin du mois de mai, Benoît avait demandé à la jardinière (au moment de la causerie préalable à l'arrivée des parents) s'il pouvait sortir ses fusées pour les montrer à sa mère et à sa grand-mère qui allaient venir. La jardinière avait acquiescé et c'est ce qu'il avait fait avec une visible fierté. L'autre situation concerne mon départ dans la même semaine. Lorsque les enfants s'amenèrent tous ensemble vers moi pour me remettre une carte, Benoît me tendit la sienne avec ce sourire expressif que je lui connaissais lorsqu'il était satisfait de lui. Il fut l'un des seuls à me dire au même moment ce qui figurait sur sa carte "c'est une fusée!"

- Dans les moments de transition:

Un des objectifs poursuivis avec Benoît était la diminution de ses comportements "dispersés" durant les moments de transition et la période de jeux libres. Pour ce qui est de cette dernière, les informations qui précèdent laissent bien sous-entendre qu'il a cessé de circuler sans but précis durant cette période. Pour ce qui est des moments de transition, le changement n'est pas aussi radical mais nous apporterions quelques nuances sur ces comportements qualifiés de "dispersés". D'abord, signalons que la consigne d'aller regarder un livre dans le coin bibliothèque une fois son atelier terminé et son matériel rangé a fait en sorte de réduire certains déplacements apparaissant sans but chez Benoît. Généralement de lui-même, il se rendait dans l'espace réservé aux livres et en feuilletait un seul ou en compagnie d'un pair. Toutefois, assez souvent, il ne s'y rendait pas d'emblée. Il se promenait un peu sans se presser souvent pour simplement aller jeter un coup d'oeil sur ce qui se passait du côté où pouvaient se trouver les adultes ou encore certains amis dont il pouvait rechercher la compagnie. Il est vrai que Benoît n'était pas sans avoir un air inquisiteur, et que cela pouvait parfois susciter des réactions d'agacement chez certains. Par contre, nous sommes rarement intervenus à ce sujet.

Je notais que lors de ces incursions, Benoît était exclusivement centré sur ce qui se passait dans son environnement social et cette curiosité m'apparaissait plutôt positive dans son cas. J'étais inclinée à la décoder comme non seulement une façon de se rassurer sur sa place dans le groupe mais aussi comme une façon d'apprivoiser son entourage. Il ne m'apparaissait pas pertinent d'intervenir d'autant plus qu'après avoir fait son tour d'horizon, il finissait généralement par se caser quelque part. Une observation de plus allant dans le sens de mon hypothèse est que s'il était déjà engagé dans une interaction soit avec l'adulte soit avec un ou des pairs, il cessait ses promenades.

2. Expression verbale

En nous attardant ici à la manière dont Benoît s'exprime verbalement, nous pensons surtout à l'utilisation qu'il fait du langage pour signifier sa présence dans le groupe lorsque c'est le médium privilégié.

Nous entendons par là les activités d'expression à caractère plus structuré telles la causerie, l'activité du secret, le Cercle Magique et autres du genre. Nous nous trouverons malgré tout à commenter sa façon de recourir au langage comme moyen d'expression en d'autres situations plus informelles si ce n'est que pour établir le parallèle avec les précédentes.

- Causerie

J'ai récolté peu d'observations sur l'attitude de Benoît à la causerie au cours du mois de février et paradoxalement, cette absence de données m'apparaît significative en ce sens qu'elle témoigne du peu de place que Benoît pouvait alors prendre dans ce contexte. La première fois où je l'ai davantage remarqué remonte au début de mars. C'est la première et seule fois où je l'ai vu apporter un dessin qu'il avait réalisé à la maison. Il avait transcrit à partir d'un stencil les lettres de l'alphabet et je soupçonne qu'il avait justement pu se permettre de montrer son travail parce qu'il n'était pas directement issu de lui. Au cours de ce même mois, il ne s'est pas exprimé une seule fois à ma connaissance que ce soit par la parole ou par le mime. Il y a même eu une journée à la mi-mars où il est demeuré le seul à ne pas parler malgré l'invitation de la jardinière. De façon générale, son comportement oscillait entre suivre ce qui se passait et sembler perdu, dans la lune.

C'est à partir du début d'avril qu'un changement s'introduit à cet égard. Il ne participe pas davantage à la causerie dans le sens où les règles le définissent c'est-à-dire demander la parole et s'adresser au groupe mais il parle. Il passe des commentaires sous différents prétextes sans parler trop fort et sans vraiment s'adresser à quelqu'un. Il semble plus penser tout haut par association d'idées à partir de ce qu'il entend. Toutefois, si nous le relançons à propos de ce qu'il a pu dire, il va refuser de parler d'autant plus que le groupe est à son écoute.

D'ailleurs, le moment de la causerie auquel il va plus participer comme tel, c'est quand un enfant mime et que plus d'un autre à la fois essaie de deviner ce qu'il mime. Là où plus d'une voix peut résonner, Benoît peut se permettre de parler. C'est d'ailleurs une règle plutôt générale. Nous avons enregistré deux occasions où il s'est permis de parler seul devant le groupe.

Il est arrivé au début du mois de mai que selon son habitude, Benoît parle en même temps qu'un autre mais cette fois comme Gaétan avait la parole, il racontait en quelques mots sa fin de semaine. La jardinière l'a cependant entendu et quand elle est revenue à lui, il a d'abord prétexté avoir déjà dit ce qu'il avait fait. Puis la jardinière l'a signalé qu'on n'avait pu entendre parce que c'était en même temps qu'un autre. Il a alors accepté de répéter à l'attention du groupe.

L'autre occasion a eu lieu le jour de mon départ. La jardinière avait lancé l'invitation aux enfants de me dire quelque chose ceux qui le désiraient. Quatre ou cinq enfants s'étaient exprimés déjà ("Bye!" "Merci d'être venus" et autres courts messages) quand il y eut un bref silence et à mon grand étonnement, c'est Benoît qui le rompit en levant la main pour ensuite me dire "Saluts!" Ce n'est pas qu'il a prononcé un long prologue mais ce simple message adressé dans ce contexte où le climat d'écoute était particulièrement grand m'est apparu comme une grande victoire dans son cas.

Pour ce qui est de la participation de Benoît aux chants généralement entonnés aussitôt après la causerie, nous avons également enregistré un progrès à partir du début d'avril. Jusque là, il suivait difficilement les gestes et paroles, esquissait les premiers, escamotait les secondes mais par la suite, il a peu à peu ajusté plus adéquatement son rythme à celui du groupe. Il se montrait d'ailleurs moins lunatique en ces moments et le sourire qu'il affichait laissait deviner un plaisir certain.

Au début du mois de mai, il a même osé donner une suggestion de chant à la jardinière qui, comme très souvent, l'avait demandé au groupe. Elle entonna alors suivant son idée et il participa activement au chant en question, toujours avec le sourire.

- Activités du secret:

Quand nous avons songé à mettre sur pied cette activité, nous avons d'abord pensé à Benoît. Notre point de vue était que le partage d'un secret deux à deux serait une situation moins menaçante pour lui et par conséquent, plus apte à favoriser son expression. Ce n'est cependant pas tout à fait ce qui s'est passé.

D'abord, au moment de se choisir un ami, Benoît ne faisait aucun mouvement vers autrui et par conséquent, il s'est retrouvé à chaque fois avec un enfant laissé un peu pour compte comme lui. Cela n'aidait certainement pas à prédisposer l'un et l'autre à se partager un secret aussi à chacune des quatre activités, j'ai dû aller voir individuellement la paire incluant Benoît. Les deux enfants étaient plutôt portés à ricaner ou demeurer inactifs (selon leur degré de copinage habituel) jusqu'à ce que je me pointe le nez pour les assister dans l'accomplissement du partage de leur secret.

Il faut dire aussi que cette série d'activités s'est déroulée au début de la période d'intervention et que pour l'ensemble des enfants, elle a exigé une part d'adaptation puisque c'était leur première véritable expérience d'animation avec moi.

- Activité du Cercle Magique:

Lors des deux premières activités portant sur des thèmes impliquant moins directement l'enfant (mon sport et ma saison préférés), Benoît qui était dans le sous-groupe de la jardinière s'est exprimé. La première fois, ce fut par un seul mot "glisser". La seconde fois, il était seul à ne pas avoir parlé quand il refusa d'abord pour ensuite accepter quand la jardinière le lui proposa à nouveau après s'être elle-même exprimée.

Déjà, nous voyons les réticences de Benoît à s'exprimer quand les thèmes demeurent généraux aussi il n'est pas surprenant jusqu'à un certain point, qu'il se soit exprimé une seule autre fois pendant les six autres activités. Celles-ci portaient directement sur l'expression d'une situation émotive et nous n'avons pu que constater l'écart trop grand entre ce défi et le niveau où en était Benoît. Il s'est donc tu sur tous les thèmes du genre hormis celui sur la peur. Il a dit avoir peur parfois dans ses rêves et qu'alors, il se réveillait; puis ses parents venaient le voir ou encore lui, allait les rejoindre.

Quant à l'attitude de Benoît lors du visionnement des films, elle semblait varier en fonction du sujet traité ou de seulement certaines images du montage. Il s'est montré particulièrement agité (plus qu'aucune autre fois) lors du thème intitulé "Je ne peux pas". Il cherchait constamment à se distraire ou à distraire un pair. Une autre fois où il a été agité, c'est lorsque dans le film le père était en colère.

Nous ajouterions enfin que Benoît n'a jamais levé la main pour parler ou n'a jamais acquiescé à notre proposition de le faire pour communiquer ce qui avait retenu son attention dans le film lors du retour en groupe.

L'activité du Cercle Magique ne s'est donc pas révélée d'emblée pertinente dans son cas mais nous ne pouvons conclure pour autant qu'il n'en a rien retiré.

- Activité d'histoire:

Nous voulons simplement signaler ici que lors du rappel par les enfants de l'histoire de la semaine précédente, Benoît n'a jamais demandé à prendre la parole et il n'a pas davantage répondu aux 3-4 invitations que nous avons pu lui lancer en cette occasion. Que ce soit pendant le rappel ou pendant l'histoire, si d'autres se trouvaient à passer des commentaires, il se joignait souvent à eux pour communiquer les siens.

Cette attitude était étrangement semblable à celle tantôt identifiée dans le cadre de la causerie: "Là où plus d'une voix résonne, Benoît peut se permettre de parler". Cette observation se vérifie dans toute activité structurée ou non.

3- Relation avec les pairs

Nous ne saurions dire que Benoît est lié d'amitié avec un enfant particulier mais certaines associations ressortent. D'abord, il n'a que très peu de contacts avec les filles et il ne semble pas intéressé à ce qu'il en soit autrement. Il ne va jamais vers elles et si de leur côté, elles initient une interaction, il les ignore ou se montre agacé. Voici deux exemples tirés des observations d'avril:

- Louise est sa deuxième voisine de droite au vestiaire. Elle touche doucement Benoît puis cherche à le chatouiller. D'un geste impatienté, il repousse sa main. Louise tente de reprendre le contact physique et Benoît, visiblement agacé lui répond rudement "Ah, arrête!"

- Caroline est assise face à Benoît lors d'un atelier. Elle tresse un panier avec des languettes de papier tandis qu'il la regarde faire. Il tient ses propres languettes dans sa main; son panier est peu avancé. Caroline est sur le point de terminer lorsqu'elle demande à Benoît s'il veut lui donner une de ses languettes puisqu'il ne lui en manque qu'une seule pour compléter son panier. Benoît, sur un ton rude à la fois teinté d'indifférence, répond: "Va t'en chercher dans la boîte!"

Pour ce qui est des contacts de Benoît avec les garçons, nous remarquons qu'il a tendance à se joindre aux plus affirmatifs ou aux plus faibles suivant le sentiment d'adéquacité qu'il peut éprouver dans l'activité concernée. Cette distinction est particulièrement évidente lorsque nous comparons les extrêmes de ses performances. Là où il démontre le plus de compétence c'est-à-dire au niveau de la construction avec les Legos, il se tient avec les plus affirmatifs.

Là où il est moins compétent c'est-à-dire au niveau de l'expression verbale, il se tient plutôt avec ceux qui comme lui, ont de la difficulté à se tailler une place au sein du groupe.

De toute évidence, son comportement social se trouve modifié selon qu'il est dans une situation ou dans l'autre. Dans le premier cas, nous avons déjà fait mention de son rôle d'éclaireur et nous ajouterions que c'est plus par le biais d'échanges d'objets qu'il va être amené à établir des liens de sympathie. Dans le second cas, cet objectif est davantage rencontré dans la mesure où il va se mêler aux rires et bouffonneries des autres. Il s'agit donc là pour Benoît de deux façons bien différentes de se faire valoir aux yeux des autres et nous oserions dire que tranquillement, un début de reconnaissance sociale à son égard s'amorce.

Au tout début d'avril, Robert est assis en face de lui lors d'un atelier. Benoît se débrouille plutôt bien dans sa tâche tandis que son copain rencontre des difficultés. A un moment donné, celui-ci tend son matériel vers Benoît et dit "comment on fait?". Benoît prend le morceau de feutre et découpe un tronc dedans pour Robert.

Lors d'un autre atelier, quelques jours plus tard, Benoît a trouvé une idée originale pour simuler la fumée sortant de la petite hutte qu'il avait bricolée. Je vais le voir et valorise le moyen qu'il a inventé car déjà deux ou trois voisins ont eux aussi voulu simuler la fumée de la hutte et ils y sont parvenus avec un peu de difficulté. Quelques minutes plus tard, quand je retourne dans le coin où travaille Benoît, je remarque qu'au moins quatre enfants ont utilisé le même moyen que lui pour faire leur fumée. Parmi eux, il y en a deux qui avaient déjà fait quelque chose mais qui l'ont changé au profit de la méthode de Benoît. Je profite de l'occasion pour souligner sa bonne idée.

Le lendemain, lorsque Benoît rejoint le groupe assis par terre en cercle, celui-ci est plutôt fermé sans grand espace disponible.

Sur ce, Benoît rétorque d'un ton suffisamment élevé pour être bien entendu "j'ai pas de place, faut reculer!" Quelques enfants se tassent dont les deux qui étaient assis à ses pieds.

Il y a aussi eu cette fois, vers la fin d'avril où Benoît a sorti de sa cachette ses six fusées qu'il y avait accumulées. C'est avec fierté qu'il attira l'attention de Gaëtan et Emmanuel sur ses engins ce à quoi les deux autres rétorquèrent "Wow?" sur un ton d'émerveillement.

C'est donc au cours du mois d'avril que Benoît a commencé à se voir confirmer positivement par des pairs et le point culminant de cette reconnaissance nous semble être le fait qu'il ait été choisi, vers la fin mai comme étant celui ayant le mieux rangé. C'était la première fois que cela lui arrivait.

Nous aimerions aussi rapporter un fait déjà relevé concernant l'attraction que Frédéric semblait exercer sur Benoît. Dans le dossier précédant portant sur Frédéric, les compétences présentées par lui ont été soulignées et interprétées en partie comme un haut souci de rencontrer les exigences de l'adulte. En ce sens, les comportements de Benoît qui laissent sous-entendre un désir de s'associer à Frédéric ne sont pas, à notre avis, un hasard.

En effet, si la problématique de Benoît est une certaine paralysie issue de la crainte de ne pas satisfaire les exigences de l'adulte, de son côté, Frédéric, tout en étant coincé avec le même désir de performer pour se garantir l'estime de l'adulte, parvient à faire preuve d'une compétence au-dessus de la moyenne. Il n'est donc pas étonnant qu'il éveille chez Benoît un certain désir de lui ressembler. Nous avons pu observer ainsi plusieurs comportements d'imitation de la part de Benoît envers Frédéric surtout au cours des mois de mars et d'avril.

Quant à Frédéric, il avait plutôt tendance à ignorer Benoît et paradoxalement si l'on compare du point de vue de Benoît, cette indifférence ne nous apparaissait pas indépendante des performances plus faibles de ce dernier. Il semble toutefois qu'au cours du mois de mai, un meilleur équilibre ait commencé à s'établir au niveau de la relation entre les deux enfants. D'une part, Frédéric élargissait son degré d'interaction avec des pairs autres que Philippe et d'autre part, Benoît avait une place plus acquise et dans les deux cas, cela prévalait au niveau du sous-groupe adepte du coin des Legos. Aussi au cours de la dernière semaine de mai, nous avons pu observer Benoît et Frédéric s'échangeant leur fusée respective, nous avons cru que leur mode de relation prenait effectivement une nouvelle tangente. Connaissant l'investissement que chacun mettait dans la réalisation de ses fusées, il fallait un minimum de sympathie partagée pour qu'ils conviennent d'un tel échange. Pour Benoît, en tout cas, il était important que sa fusée satisfasse les critères d'évaluation de Frédéric pour pouvoir gagner son appréciation.

A la lumière des informations précédentes, nous sommes donc amenés à conclure à l'augmentation des interactions de Benoît avec les pairs. Nous ne pouvons aller jusqu'à dire qu'il a une place bien campée dans le groupe mais il y a des premiers indicateurs en ce sens au niveau de certains sous-groupes et surtout dans les situations où il vit plus de compétence.

Conclusions

Cette recherche exploratoire comporte plusieurs limites. Le dénominateur commun qui se dégage de l'ensemble des limites c'est le temps. Il faut bien le dire, pour un ensemble de raisons qu'il serait inutile d'examiner ici, le projet a commencé avec près d'un semestre de retard. Les responsables de la recherche ont donc dû modifier le plan initial.

Cette modification s'est répercutée principalement à trois niveaux. Premièrement, au niveau des mesures: nous avons dû laisser tomber le pré-test qui aurait permis d'évaluer le changement du type d'interventions suite à l'injection de l'approche proposée. Deuxièmement, la sensibilisation du milieu à l'approche de Watzlawick a été largement escamottée. A cet égard, seuls la procédure d'identification des problèmes et l'élaboration des plans de traitement ont été inspirés de l'approche de Watzlawick, l'utilisation des techniques d'intervention étant réduite à sa plus simple expression. Troisièmement et conséquemment, le plan d'intervention a été largement modifié.

Il y a eu certes des changements observés chez les sujets-cibles, mais l'absence de groupe contrôle ne permet pas d'éliminer le facteur de maturation dans les changements observés. Le plus faible taux de perturbations des enfants de la maternelle de Lise peut en effet laisser croire que la maturation aurait fait son oeuvre dans la modification des comportements, et ce même si nous différons d'avis. L'arrêt des interventions dans la seconde maternelle où les enfants-cibles étaient nettement plus perturbés que ceux de la maternelle de Lise a empêché aussi de saisir plus à fond la pertinence des interventions.

D'autre part, si les attitudes proposées par Watzlawick ont pu être mises en place, les techniques particulières n'ont pu être utilisées systématiquement. Pour ce faire, il aurait fallu faire appel à une personne ressource spécialisée avec cette approche: des contingences financières et temporelles n'ont pas rendu cette consultation possible. Il faut dire en outre que même si les habitués de cette méthode se disaient convaincus de son applicabilité avec des enfants d'âge pré-scolaire, les recherches sont sauf erreur, inexistantes en ce qui concerne des enfants si jeunes.

Une des composantes essentielles de la recherche-action est l'implication dans la recherche des personnes concernées par les problèmes à résoudre. Le présent projet n'a pas échappé à la règle: les jardinières occupaient un rôle central dans la réalisation du projet. La menée à terme de ce type de recherche devient donc aussi fonction du cheminement personnel et professionnel des personnes impliquées. L'abandon d'une des deux jardinières est à mettre en partie sur le compte de cet aspect.

Dans la même ligne d'idées, ce forfait d'une des jardinières nous a convaincu de l'importance de ne pas précipiter la première phase de tels projets. Nous restons en effet avec l'impression d'avoir escamoté les attentes et les motivations des jardinières eu égard à l'aide offerte, ce qui a eu pour effet d'alimenter une certaine confusion et précipiter son retrait du projet. Les réticences des jardinières à la présence d'observateurs dans leur classe auraient pu être levées plus tôt et nous aurions pu ainsi colliger deux fois plus de matériel si cette phase du projet avait été explicitée plus clairement dès le début. Le temps s'est avéré une denrée d'autant plus rare que

les prescriptions syndicales offraient en définitive peu de disponibilités de rencontres et de planification en dehors des heures de classe.

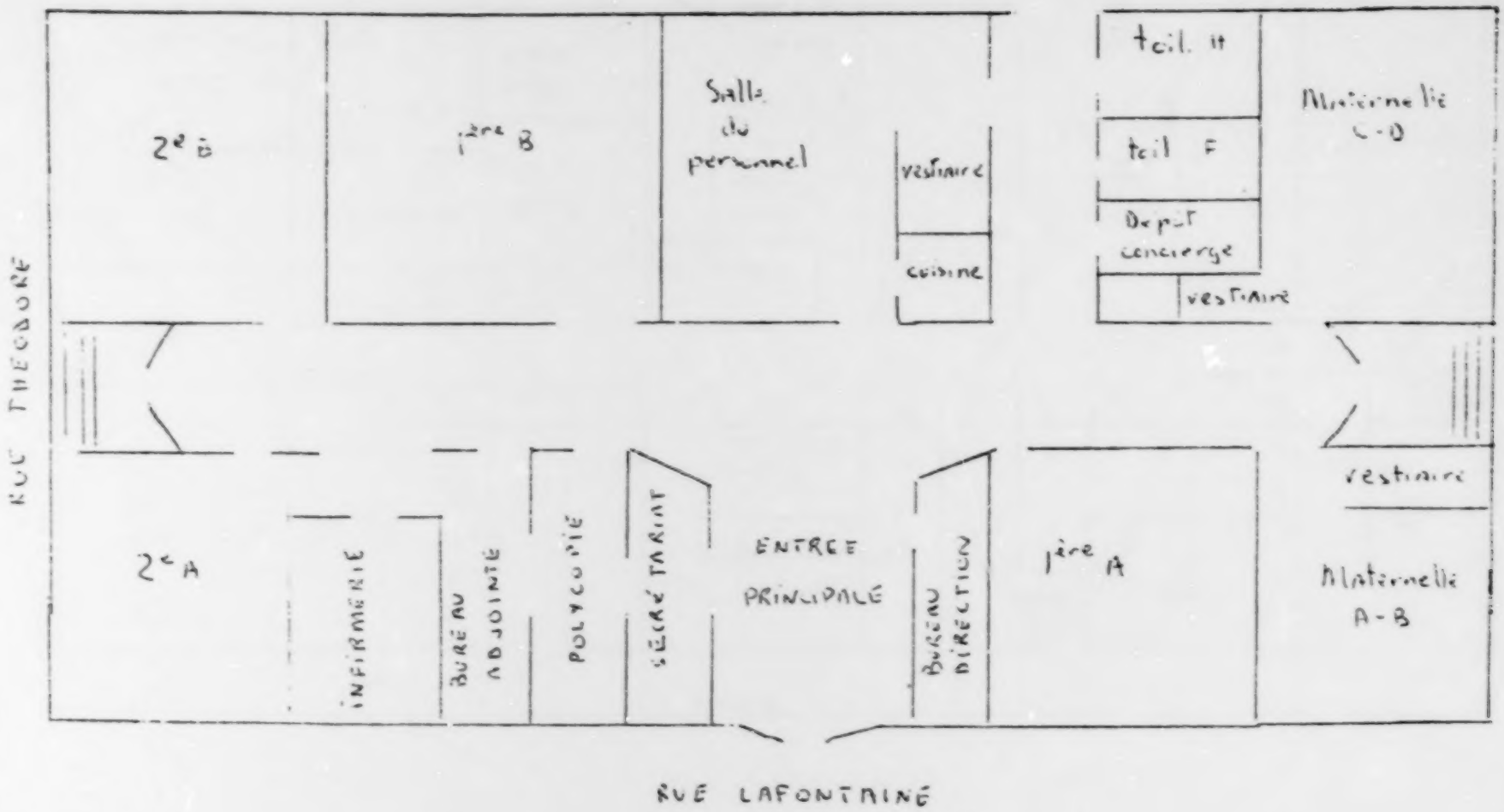
Notons enfin que si la cueillette des observations quantitatives et descriptives requiert un apprentissage technique, l'observation engagée requiert de la part de l'intervenante une disponibilité personnelle et professionnelle qui dépasse une simple application technique.

Le fait que l'intervenante s'est régulièrement jointe à l'équipe de recherche a permis d'objectiver les interventions et de les orienter vers les buts fixés pour chaque enfant et pour le groupe.

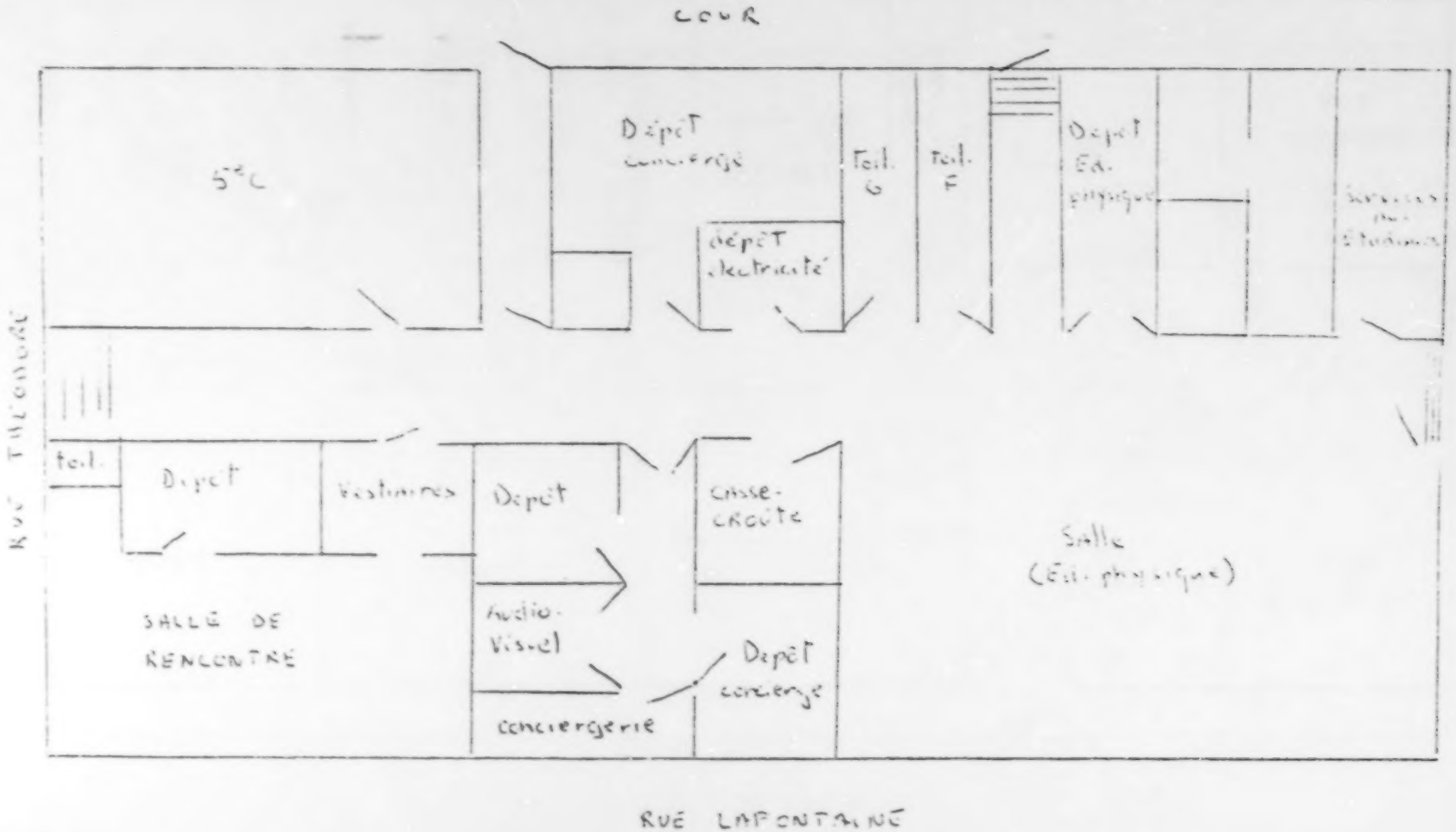
Nous croyons, en six mois, avoir contribué à la formation d'instruments utilisables dans des modèles d'intervention systémiques.

APPENDICE A: Plan de l'école St-Clément et organisation matérielle de la maternelle concernée par le projet

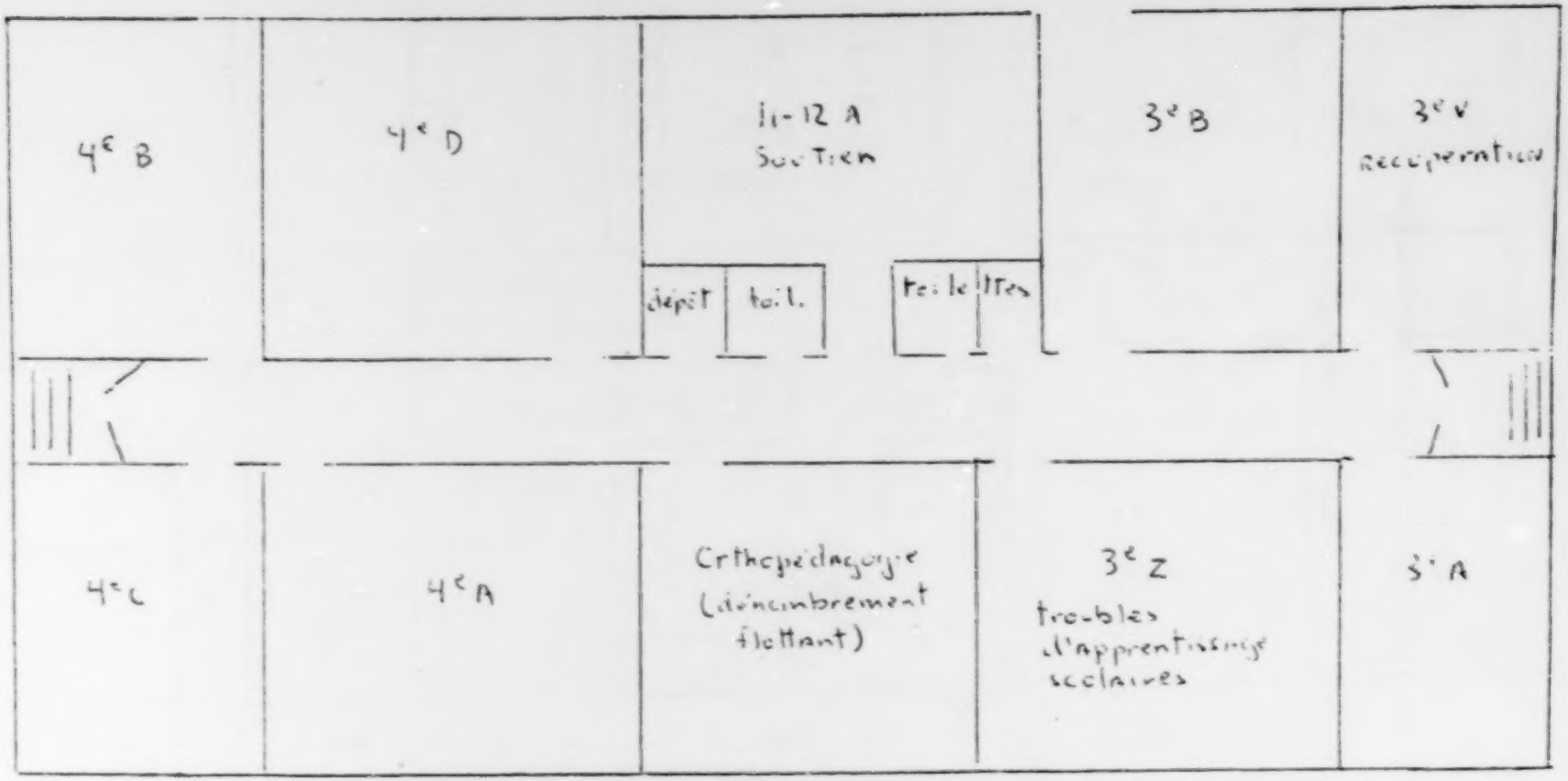
PLAN A: Ecole Saint-Clément
(rez-de-chaussée)



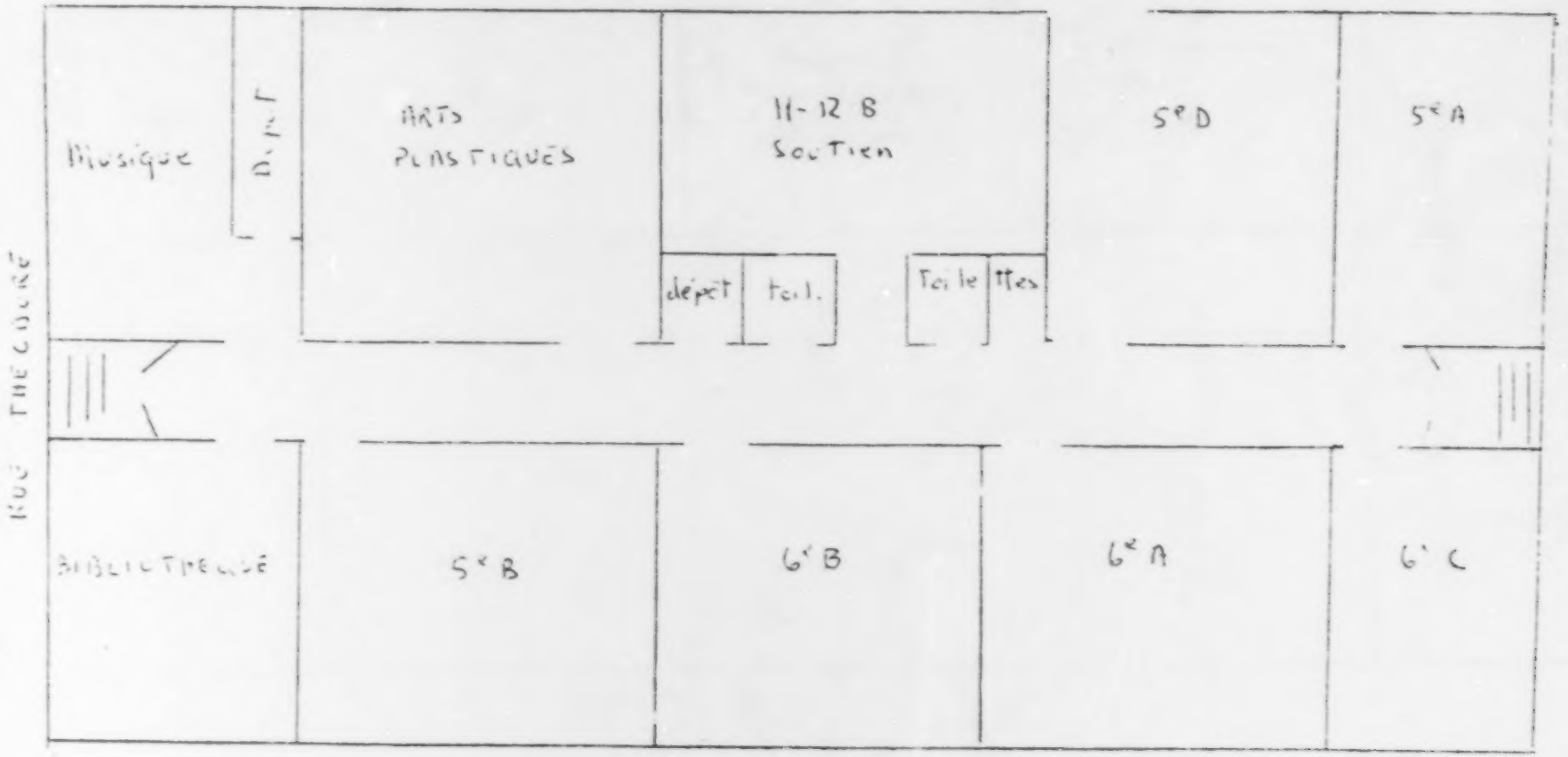
PLAN A: Ecole Saint-Clément
(sous-sol)



PLAN A: Ecole Saint-Clément
(1er étage)

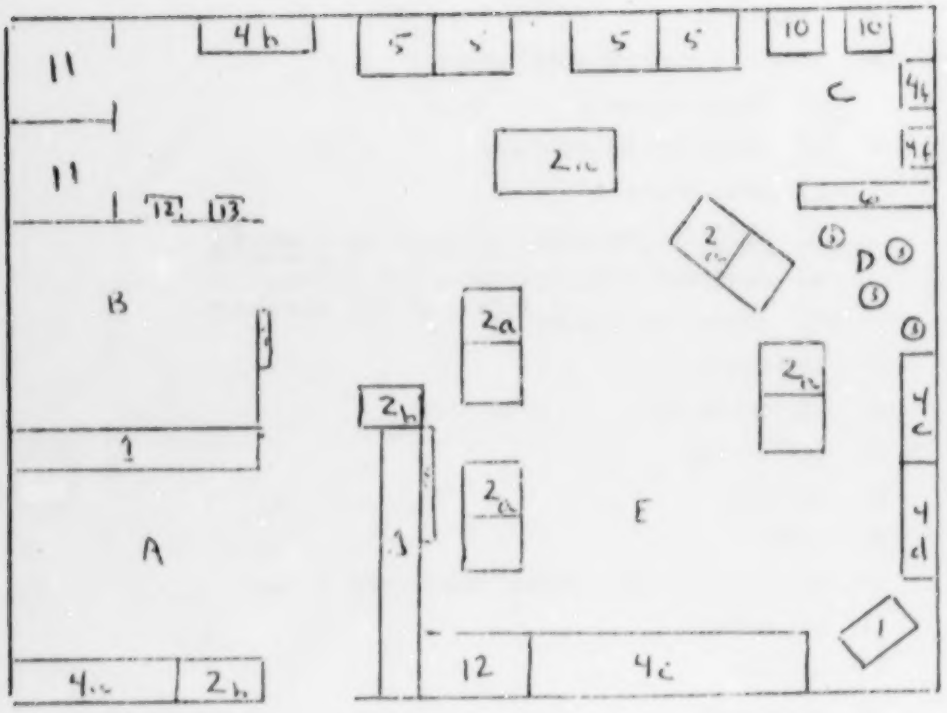


PLAN A: Ecole Saint-Clément
(2e étage)



ORGANISATION MATERIELLE DE LA MATERNELLE

École Saint-Clément



A- vestiaire (coin construction)

B- dépôt

C- coin poupée

D- coin bibliothèque

E- coin causerie

1- bancs

2- tables pour:

a) enfants

b) jardinière

3- fauteuils

4- armoires de rangement pour:

a) blocs en bois

b) matériel de peinture

c) jeux éducatifs

d) matériel de construction (Lego, etc.)

e) matériel de bricolage

f) objets de poupée

5- chevalets

6- bibliothèque

7- télévision

8- tableau

9- miroir

10- meubles (lavabo, poêle) pour coin poupée

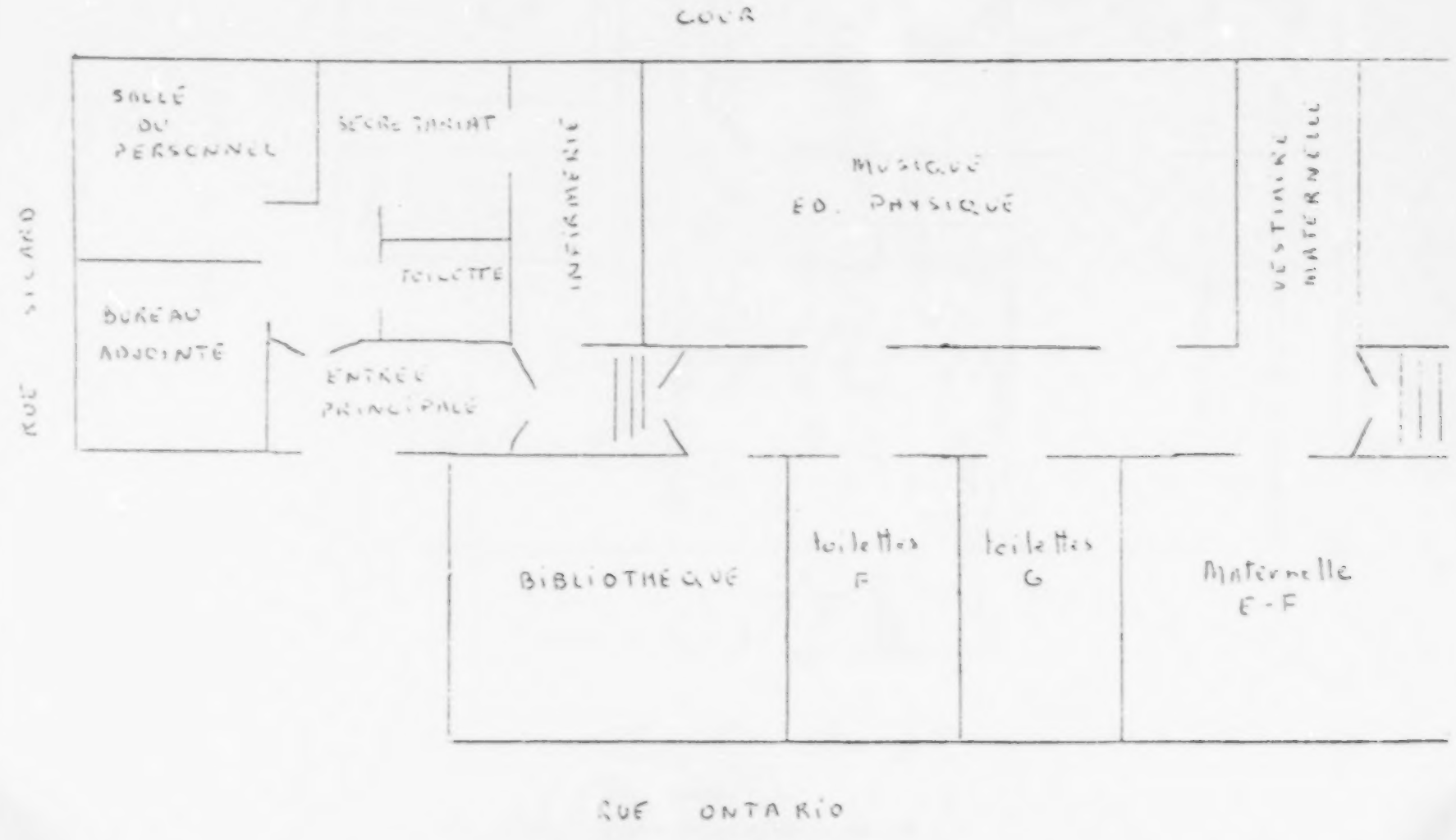
11- toilettes

12- lavabos

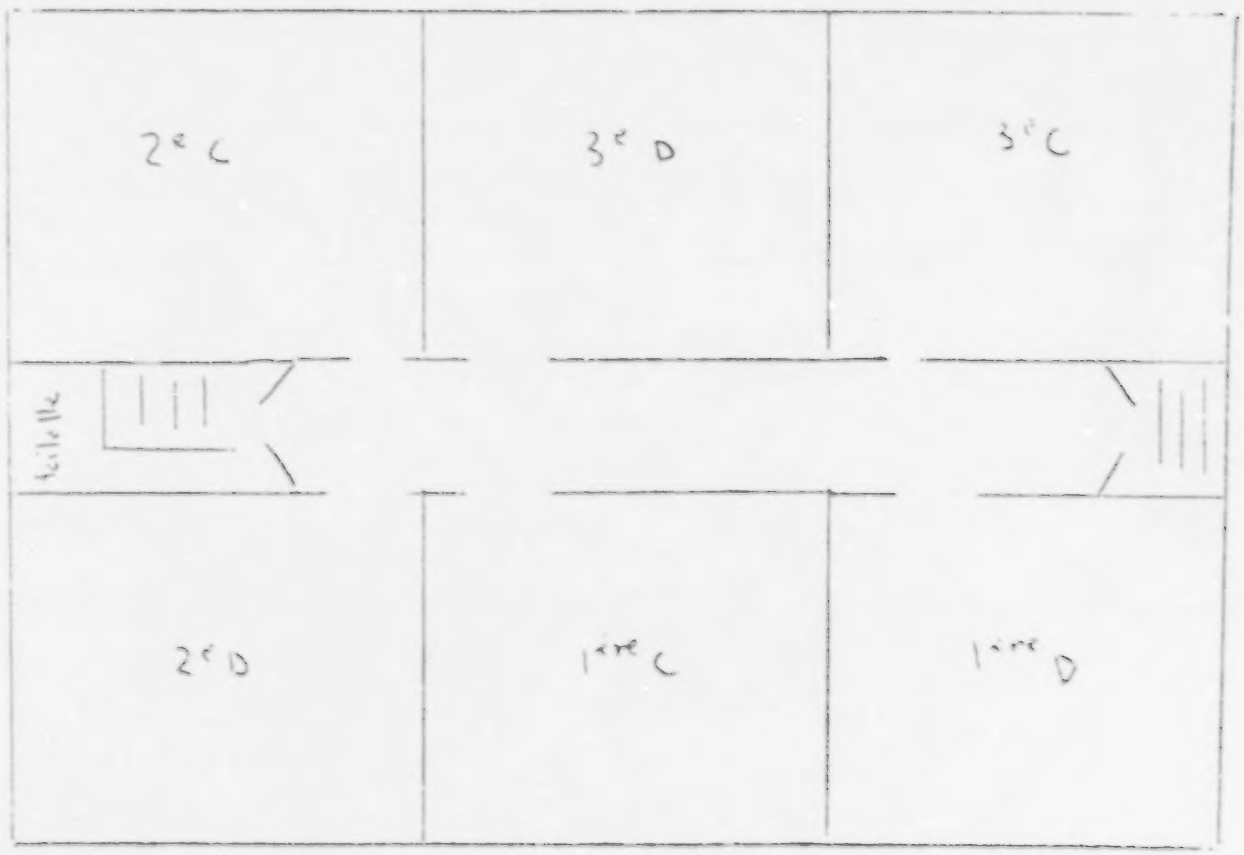
13- abreuvoir

APPENDICE B: Plan de l'école St-Clément Annexe et organisation matérielle de la maternelle concernée par le projet.

PLAN B: Ecole Saint-Clément annexe
(sous-sol et rez-de-chaussée)

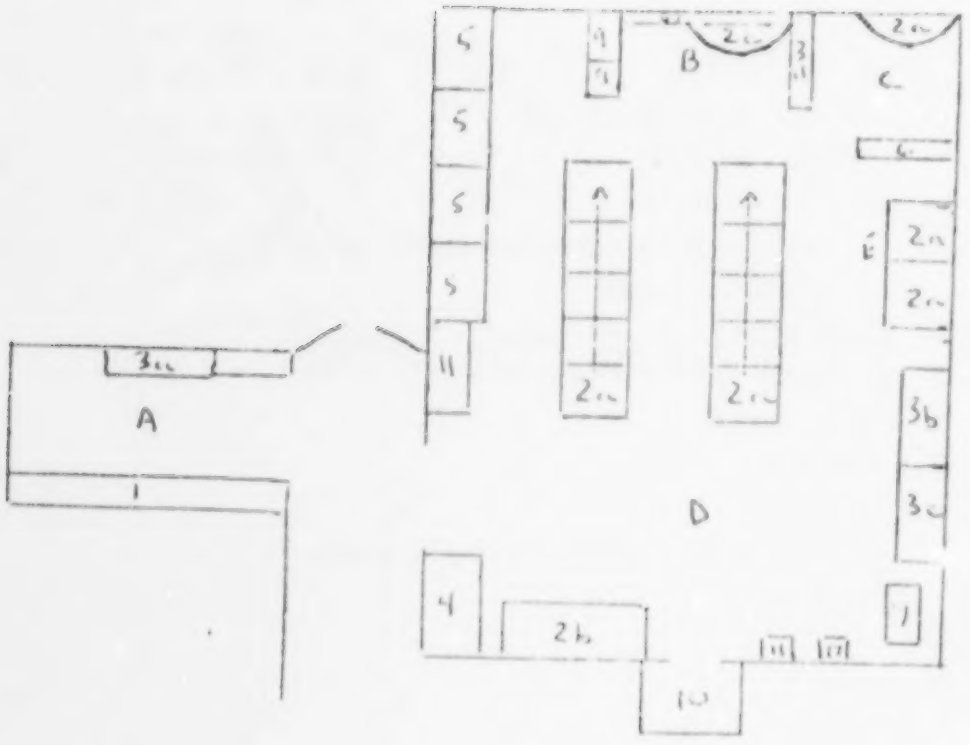


PLAN B: Ecole Saint-Clément annexe
(1er étage)



ORGANISATION MATERIELLE DE LA MATERNELLE

École Saint-Clément Annexe



A- vestiaire (coin construction)

B- coin poupée

C- coin bibliothèque

D- coin causerie

E- coin pâte à modeler

1- bancs

2- tables pour:

a) enfants

b) jardinière

3- armoires de rangement pour:

a) blocs en bois

b) jeux éducatifs

c) matériel de construction (Lego, etc.)

d) objets de poupée

4- garde-robe

5- chevalets

6- bibliothèque

7- télévision

8- tableau

9- meubles (lavabo, poêle) pour coin poupée

10- toilettes

11- lavabos

12- abreuvoir

APPENDICE C: Répartition des locaux
aux écoles St-Clément et St-Clément annexe.

Locaux	Saint-Clément	Saint-Clément annexe
Classes régulières	23	6
Classes de l'orthopédagogie	5	0
Maternelles	2	1
Bibliothèque	1	1
Musique, arts plastiques, éducation physique	3	1
Services aux étudiants	1	0
Infirmerie	1	1
Salle du personnel	1	1
Salle de rencontre	1	0
Bureau de direction	2	1
Secrétariat	1	1
TOTAL	41	13

APPENDICE D

Preschool Behavior Questionnaire

APPENDICE D

Le Preschool Behavior Questionnaire (Behar et Stringfield, 1974) est conçu spécialement pour les enfants du pré-scolaire dans le but d'identifier ceux qui présentent des troubles de comportement. En plus d'être valide, le B.Q. se révèle avantageux à deux niveaux: l'intervenant peut y répondre dans un cours laps de temps et les questions utilisées réfèrent à des descriptions de comportements plutôt qu'à des jugements ou analyses de comportements.

De plus, Behar et Stringfield (1974) ont effectué une analyse factorielle qui permet de subdiviser le score T en trois sous-échelles: 1) hostilité-agressivité; 2) anxiété-peur et 3) hyperactivité-distraction.

Le maximum possible du score total (T) est 54 et le minimum 0. Le score T moyen est de 8 (cf. Behar et al, 1974). Le score T, 6 est celui qui a été retenu comme score permettant d'identifier les enfants ayant des problèmes d'adaptation dans les classes d'accueil au préscolaire à la C.E.C.M.

Le score H identifie les comportements d'hostilité et d'agressivité. Certains items du questionnaire correspondent à des comportements de querelles avec des pairs, d'instabilité émotive et de manque de respect pour les autres. Le score H maximum est 20 et le minimum 0. Le score A identifie les comportements d'anxiété et de frayeur. Les item du questionnaire sont identifiés à des comportements de type "peureux, pleurnichard, dans la lune". Le score A maximum peut être 16 et le minimum 0. Le score D identifie les comportements de distractionet d'hyperactivité. Certains item du questionnaire correspondent à des comportements de difficulté de concentration et de difficulté de "tenir en place". Le score D maximum est 8 et le minimum 0.

Les jardinières des deux maternelles sélectionnées pour le projet ont répondu au questionnaire pour chacun des enfants.

Dans la maternelle de D. la moyenne du groupe est 10.8 et le score le plus haut est 30. Les trois enfants dont les scores étaient les plus élevés (30, 25, 22) furent choisis comme enfants-cibles. Si l'on réfère à l'étude (Baillargeon, Tremblay 1980) nous constatons que ces scores sont très élevés et correspondent à des troubles sérieux d'adaptation. Dans cette étude 38 enfants sur 82 furent identifiés comme ayant un score T de 20 et plus, ce qui représente 4.61% de la population échantillonnée.

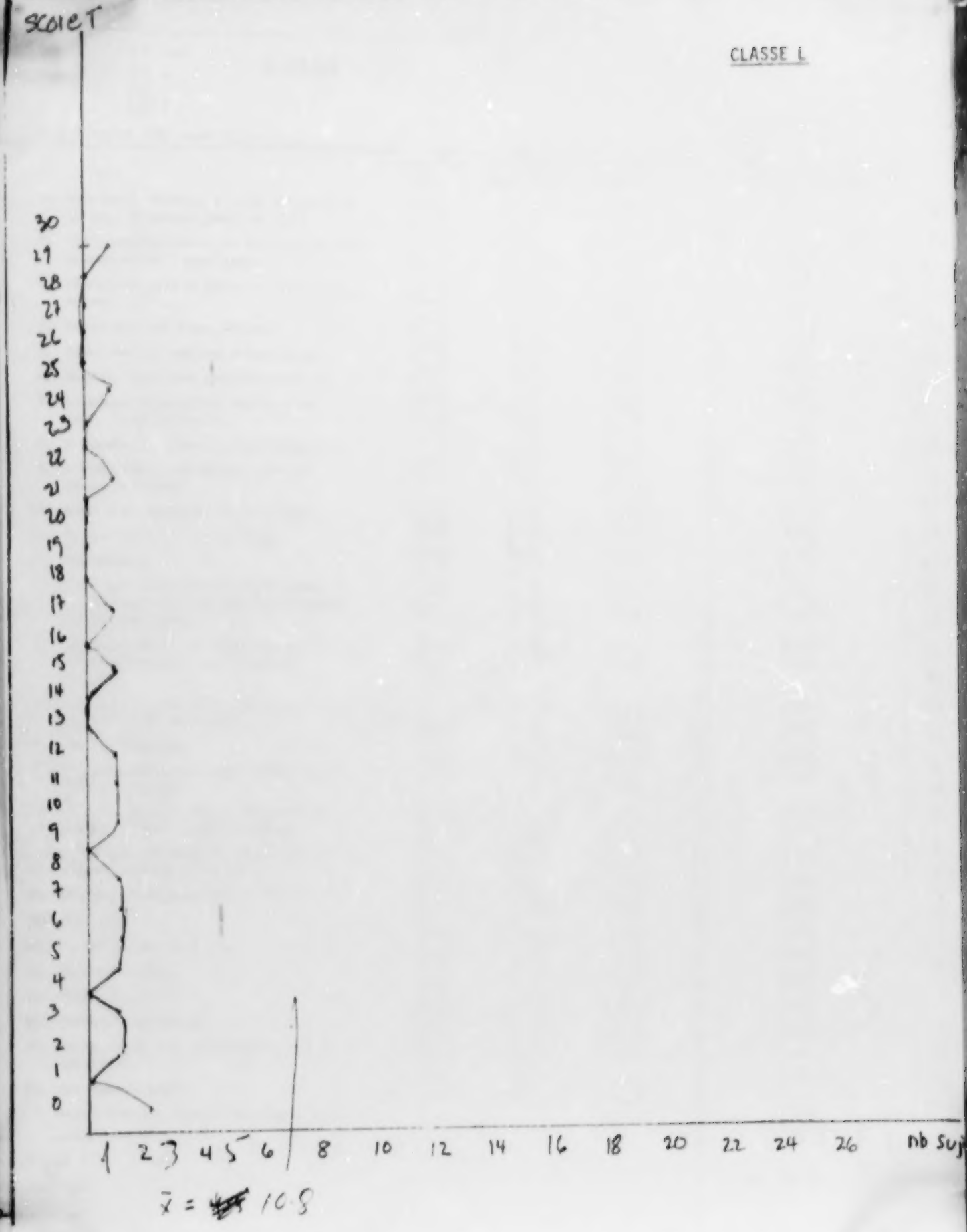
Dans la maternelle de L., la moyenne du groupe est de 4.5. Les scores les plus élevés sont 12, 10, 9. Dans l'étude de Baillargeon et Tremblay (1980), le score T 12 constituait le critère de démarcation pour les "enfants-problèmes". Dans cette maternelle-ci, les enfants identifiés comme problématiques se situent tout près de la normale. Cependant, les enfants-cibles retenus ont tous trois obtenu le score T 9. Les raisons qui motivent cette décision ont été rapportées au point 4.1B du rapport. Il est intéressant de souligner ici que les enfants identifiés comme présentant des problèmes d'adaptation et choisis comme enfants-cibles pour le projet sont tous des sujets de sexe masculin. Cela rejoint les constatations de Béhar et celles de Baillargeon et Tremblay (1980).

Il aurait été intéressant, à la fin du projet, que les jardinières répondent à nouveau au questionnaire afin que nous puissions vérifier d'éventuelles modifications au niveau des résultats. Malheureusement à cause de circonstances incontrôlables, il fut impossible de le faire.

CLASSE D

$\bar{x} = 10.8$ 4.5

CLASSE L



$\bar{x} = 10.8$

Âge ☐ ans

Sexe ☐ M
☐ F

Mois d'arrivée dans votre classe_____

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	☐	☐	☐	☐
2. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	☐	☐	☐	☐
3. Détruit ses propres choses ou celles des autres.	☐	☐	☐	☐
4. Se bat avec les autres enfants.	☐	☐	☐	☐
5. N'est pas très aimé des autres enfants.	☐	☐	☐	☐
6. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	☐	☐	☐	☐
7. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.	☐	☐	☐	☐
8. Irritable. Il s'emporte facilement.	☐	☐	☐	☐
9. A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.	☐	☐	☐	☐
10. A des tics nerveux ou des maniérismes.	☐	☐	☐	☐
11. Se mord les ongles ou les doigts.	☐	☐	☐	☐
12. Désobéissant.	☐	☐	☐	☐
13. A une faible capacité de concentration ou ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose.	☐	☐	☐	☐
14. Tendance à avoir peu ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	☐	☐	☐	☐
15. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	☐	☐	☐	☐
16. Dit des mensonges.	☐	☐	☐	☐
17. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.	☐	☐	☐	☐
18. Bégaie lorsqu'il parle sa langue maternelle ou lorsqu'il parle français.	☐	☐	☐	☐
19. A d'autres problèmes de langage dans sa langue maternelle ou en français.	☐	☐	☐	☐
20. Malveillant, intimide les autres enfants.	☐	☐	☐	☐
21. Distrait.	☐	☐	☐	☐
22. Ne partage pas les jouets.	☐	☐	☐	☐
23. Pleure facilement.	☐	☐	☐	☐
24. Hâine les autres.	☐	☐	☐	☐
25. Abandonne facilement.	☐	☐	☐	☐
26. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	☐	☐	☐	☐
27. Est "dans la lune".	☐	☐	☐	☐
A-t-il d'autres problèmes de comportement?	_____			☐

Présentation des résultats des
enfants-cibles au PBQ

	Maternelle L.			Maternelle D.			
	C_1	C_2	C_3		C_4	C_5	C_6
Score T	9	9	9	Score T	30	25	22
H	5	3	3	H	10	13	6
A	0	1	1	A	8	3	6
D	4	5	4	D	6	8	7
	$\bar{X}$: 4.5				$\bar{X}$: 10.8		

Le tableau ci-haut présente les résultats obtenus au questionnaire de Behar et Stringfield (1974). Suivant ce qu'ont répondu les jardinières pour les trois enfants-cibles sélectionnées dans leur groupe respectif pour le projet d'intervention.

Les résultats présentent le score total et les scores aux trois sous-échelles (agressivité-hostilité, anxiété-peur, distraction-hyperactivité).

Maternelle L:

C_1 a un score T 9, il est au-dessus de la moyenne de son groupe ($\bar{X}$: 4.5) mais en-dessous de la moyenne du préscolaire accueil (Baillargeon et Tremblay, 1980) ($\bar{X}$: 12) et très près de celle identifiée par Behar ($\bar{X}$: 8). On peut donc dire qu'il ne présente pas de problèmes graves d'adaptation. Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 5 sur 20; anxiété-peur: 0 sur 16; distraction-hyperactivité: 4 sur 8.

Des trois enfants-cibles de son groupe il est celui qui a le score H (hostilité) le plus élevé même si celui-ci demeure relativement bas. Le score A (anxiété) est nul. Le score D (distraction) est relativement élevé si l'on considère qu'il atteint 4/8. Nous sommes donc en présence d'un enfant qui a les problèmes de concentration possiblement dus à son âge étant donné son score T

se rapprochant de la moyenne.

C_2 a un score T 9, il est au-dessus de la moyenne de son groupe ($\bar{X}$: 4.5) mais en-dessous de la moyenne du pré-scolaire accueil (Baillargeon et Tremblay, 1980) ($\bar{X}$: 12) et très près de celle identifiée par Behar et Stringfield ($\bar{X}$: 8). On peut donc dire qu'il ne présente pas de problèmes graves d'adaptation. Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 3 sur 20; anxiété-peur: 1 sur 16; distravtion-hyperactivité: 5 sur 6.

Dans l'ensemble les scores sont bas et très près de la normale, donc pas de problèmes graves d'adaptation. On remarque que le score D est le plus élevé parmi les trois enfants-cibles de cette classe.

Les difficultés de concentration sont peut-être un peu plus accentuées ou plus identifiées que celles des autres.

C_3 a un score T 9, il est au-dessus de la moyenne de son groupe ($\bar{X}$: 4.5) mais en-dessous de la moyenne du pré-scolaire accueil (Baillargeon et Tremblay, 1980) ($\bar{X}$: 12) et très près de celle identifiée par Behar ($\bar{X}$: 8). On peut donc dire qu'il ne présente pas de problèmes graves d'adaptation. Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 3 sur 20; anxiété-peur; 1 sur 16; hyperactivité-distraction: 4 sur 8.

Dans l'ensemble les scores sont bas. Le plus élevé est celui de la distraction et l'hyperactivité comme pour le sujet C_1, il est possible qu'il s'agisse de problèmes susceptibles de se résorber avec l'âge.

Fait intéressant à noter, ces trois enfants qui ont un score T peu élevé présentent tous un score D peu élevé en comparaison du score T. Cela nous amène à dire que ce problème de concentration est un dénominateur commun aux enfants

de cet âge et qu'il s'améliorera probablement avec la maturation.

C_4 a un score 30, ce qui est très élevé et nettement au-dessus de la moyenne de son groupe (X: 10.8). Dans l'étude sur le préscolaire accueil (Baillargeon et Tremblay, 1980) un tel score se situe dans les 4% plus élevés de l'échantillon (n: 825) et représente des troubles graves de comportement. De tous les enfants de son groupe et forcément des enfants-cibles, il est celui qui est identifié par ce questionnaire comme ayant les problèmes d'adaptation les plus sévères.

Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 10 sur 20; anxiété- peur: 8 sur 16; distraction-hyperactivité: 6 sur 8. Ce qui est assez élevé pour chacune de ces sous-échelles. Du point de vue hostilité, il est le deuxième plus haut.

C_4 a le score A le plus élevé en comparaison avec les deux autres enfants-cibles de son groupe. Ce score A élevé laisse supposer des problèmes en rapport avec l'anxiété, la peur, l'insécurité. Il a aussi un score D élevé; (problème de concentration), cependant il est celui qui a le plus faible score D de cette classe.

C_4 est identifié comme un enfant qui a de graves troubles émotifs; des problèmes d'agressivité, de contact avec les autres, d'anxiété sont ceux qui apparaissent de façon plus évidente.

C_5 a un score T 25, ce qui est élevé et nettement au-dessus de la moyenne de son groupe (X: 10.8); dans l'étude sur le préscolaire à l'accueil

(Baillargeon et Tremblay, 1980) un tel score se situe dans les 4% plus élevés de l'échantillon (n: 825) et représente des troubles graves de comportement. De tous les enfants de son groupe, il est le deuxième (après C_4) à être identifier comme ayant des problèmes d'adaptation parmi les plus sévères.

Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 13 sur 20; anxiété-peur: 3 sur 16; distraction-hyperactivité: 6 sur 8.

Ces résultats indiquent des problèmes importants du point de vue agressivité et hyperactivité. A ces deux item, C_5 est celui qui a le score le plus élevé alors qu'à l'item anxiété on remarque un score plus bas.

Cet enfant est donc identifié comme ayant de sérieux problèmes d'adaptation particulièrement en ce qui a trait à l'agressivité et l'hyperactivité, cela amène probablement une difficulté à fonctionner de façon harmonieuse en groupe autant dans les contacts que dans le respect des consignes. Une difficulté avec les autres que sur le plan du respect des consignes. Une difficulté au niveau de la production et de l'apprentissage est à prévoir également à cause du score D très élevé.

C_6 a un score T 22, ce qui est élevé et nettement au-dessus de la moyenne de son groupe ($\bar{X}$: 10.8), Dans l'étude sur le préscolaire à l'accueil (Baillargeon et Tremblay, 1980) un tel score se situe dans les 4% plus élevés de l'échantillon (n: 825) et représente des troubles graves de comportement. De tous les enfants de son groupe, il est le troisième (après C_5) à être identifié comme ayant de sévères problèmes d'adaptation.

Les scores aux sous-échelles sont: hostilité-agressivité: 6 sur 20; anxiété-peur: 6 sur 16; distraction-hyperactivité: 7 sur 8.

Si nous le comparons aux deux autres enfants de son groupe C_6 est celui dont les scores sont les moins élevés et ce à tous les items. Il n'en demeure pas moins que ces scores révèlent des problèmes importants lorsque nous référons à la moyenne de son groupe et à celles obtenues dans les deux études mentionnées.

L'item qui apparaît le plus élevé est le D: hyperactivité et distraction. Cet enfant est identifié comme ayant particulièrement de la difficulté à se concentrer, à se "ramasser" pour produire et apprendre.

APPENDICE E

D'une théorie de la connaissance à la modification du comportement

OU

Quelques liens Piaget-Watzlawick

Serge Larivée *

Ce texte a été réalisé à l'intérieur d'un projet pilote commandité par le Ministère de l'Education: Modèle d'intervention découlant du concept d'équilibration dans une approche psycho-éducative de la mésadaptation au niveau pré-scolaire.

* Professeur adjoint, Ecole de psycho-éducation, Université de Montréal

Johanne Lebel étudiante en psycho-éducation a collaboré à la rédaction d'une partie de ce texte.

D'une théorie de la connaissance à la modification du comportement

1. Problématique
2. Quelques aspects du modèle piagétien
   - Le couple assimilation - accommodation
   - Le processus d'équilibration
   - Les notions d'abstraction simple et réfléchissante
3. Entre Piaget et Watzlawick, le but thérapeutique
   - Approche systémique
     . La circularité du modèle explicatif
     . Liens homéotasie - changement
   - Théorie des groupes
   - Théorie des types logiques
4. L'approche de Watzlawick
   - La notion de paradoxe
   - Changement IN - Changement OUT
   - La pratique: deux techniques
     . Le recadrage
     . Les prescriptions comportementales
5. Quelques liens Piaget-Watzlawick
   - Un lien structural
   - Déséquilibre - paradoxe
   - Changement OUT - équilibration majorante
   - Recadrage - abstraction simple
6. En guise de conclusion: l'intervenant
   - Le syndrome d'utopie
   - Le niveau cognitif de l'intervenant et du client

D'UNE THEORIE DE LA CONNAISSANCE A LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT

1. Problématique

Alors que les différentes "écoles thérapeutiques" se disputent le palmarès des réussites, les études évaluatives pour leur part continuent de montrer qu'il n'existe à peu près aucune différence significative entre les diverses formes de traitement (Parloff et al., 1978; Parloff, 1979). Néanmoins, on admet généralement l'efficacité des psychothérapies (psychodynamiques, centrées sur le client, cognitivistes et behaviorales) par rapport au taux de rémission spontanée (Luborsky et al., 1975; Malan, 1973; Mintz, 1972; Smith et Glass, 1977).

Les thérapeutes reconnaissent le phénomène de la rémission spontanée (Lambert, 1976; Subotnik, 1972), mais peu cherchent à le comprendre; ils se contentent d'adopter dans la pratique une attitude attentiste. Pourtant, l'étude de ces changements "par voie naturelle" pourrait permettre d'identifier les éléments à l'oeuvre dans les processus de changements. On pourrait dégager deux voies principales quant à la poursuite de ce type d'étude. D'abord, on peut chercher à savoir si une ou des "écoles" se sont penchées sur le problème. On peut également considérer que les théories du développement normal contiennent des éléments susceptibles de renseigner sur le changement dit spontané. Dans le premier cas, certains tenants d'une approche systémique de la communication humaine (Watzlawick et al., 1972, 1975) ont effectivement étudié le phénomène du changement spontané. Dans le second cas, nous pensons que la psychologie génétique genevoise occupée à l'étude du développement de l'intelligence, aurait quelque chose à voir avec le changement spontané au moins pour ce qui concerne les structures intellectuelles. L'idée de considérer le processus d'équilibra-

tion de Piaget (1975) dans une optique thérapeutique peut surprendre, mais son applicabilité a déjà été tentée dans plusieurs domaines (Bettelheim, 1969; Gibello, 1970, 1976; Larivée, 1979, 1980; Larivée et Gendreau, 1980; Larivée et Michaud, 1980; Tissot, 1979; Voyat, 1979; Weiner, 1975, 1979) (1).

Le but du présent texte consiste à démontrer que le modèle piagétien du processus d'équilibration (Piaget, 1975) contient des éléments qui peuvent faire figure de points de repère dans une théorie du changement et inspirer par là une approche thérapeutique. Dans le cas présent, nous optons pour la double voie énoncée ci-haut: tenter d'établir des relations entre le modèle piagétien et l'approche systémique de Watzlawick en matière de communication. Nous essaierons de montrer entre autre que le schème d'équilibration dans une optique adaptative au sens large (plutôt que sous un angle uniquement cognitif) implique un recours explicite à la notion de déséquilibre et que les techniques thérapeutiques sous-jacentes au modèle développé par Watzlawick et al. (1975) constituent en quelque sorte une opérationnalisation de la notion piagétienne de déséquilibre en favorisant précisément les perturbations pré-requises à la recherche de changement.

Même si une présentation partielle des deux modèles risque de les amputer sérieusement, une mise en évidence de leurs axes devrait suffire à illustrer le présent point de vue, à savoir la compatibilité des deux modèles pour fonder une praxie du changement.

---

(1) Les éditeurs de Piagetian Theory and the helping professions, publient depuis huit ans les actes de leur séminaire international: on y dénombre tout près de 500 présentations dont plusieurs s'intéressent directement à la thérapeutique.

Pour développer leur approche du changement, Watzlawick et al. (1972, 1975) se sont inspirés de deux théories principales (2): la théorie des groupes (Galois) et des types logiques (Whitehead et Russell, 1910-1913) d'une part, et la théorie générale des systèmes (Von Bertalanfy, 1973), d'autre part.

La présentation sommaire de certains concepts de ces deux ensembles théoriques devraient fournir au lecteur les schèmes nécessaires pour comprendre la fécondité des liens qu'on peut établir entre l'approche de la logique communicationnelle (Watzlawick) et le modèle d'équilibration (Piaget).

La démarche suivie comporte quatre volets principaux. Dans un premier temps, nous esquisserons quelques aspects du modèle piagétien. Nous enchaînerons avec un bref aperçu de l'approche systématique, de la théorie des groupes et de la théorie des types logiques. Au cours du troisième volet, nous aborderons quelques aspects de l'approche de Watzlawick. Puis, nous esquisserons quelques liens entre Piaget et Watzlawick, avant de conclure par des remarques concernant l'intervenant.

2. Quelques aspects du modèle piagétien

Piaget est tellement identifié aux recherches sur le développement de l'intelligence, qu'il devient difficile de se dégager de l'équation Piaget égale théorie de l'intelligence. Dans le présent texte, nous considérons le processus d'équilibration, pivot du paradigme piagétien, comme un modèle général du changement dont le développement intellectuel n'est qu'une application. Bien que les concepts reliés à la théorie de Piaget soient multiples,

---

(2) Plus récemment, Watzlawick (1980) s'est inspiré des données sur les fonctions spécifiques des deux hémisphères du cerveau humain pour étudier le langage du changement, mais les principes du changement se comprennent fort bien sans ce nouvel ajout théorique.

une brève présentation du couple assimilation - accommodation, d'une partie du processus d'équilibration et des notions d'abstraction simple et réfléchissante paraît suffire à la présente étude.

Le couple assimilation - accommodation

Les notions d'assimilation et d'accommodation sont largement diffusées et utilisées. Rappelons tout de même qu'elles constituent les deux postulats de base du processus d'équilibration. En effet, tout schème d'assimilation tend à s'alimenter, c'est-à-dire à s'incorporer des éléments extérieurs compatibles avec sa nature; et tout schème d'assimilation est conduit à s'accommoder aux éléments qu'il assimile c'est-à-dire à se modifier en fonction de leurs particularités (Piaget, 1975). Le processus assimilateur implique l'activité du sujet qui en incarne en quelque sorte le moteur, c'est le fait premier de la vie psychique. L'incorporation d'un "aliment" extérieur appelle tout naturellement le second processus; l'accommodation tient à la nécessité de tenir compte des particularités propres aux objets offerts à l'assimilation.

Ces deux processus suffisent à démontrer la position interactionniste de Piaget i.e. la nécessité pour le sujet non seulement d'agir sur le réel, mais aussi de tenir compte des particularités du réel, c'est précisément leur complémentarité qui trace les deux temps du processus d'équilibration. On aura compris que le processus assimilateur ne fait pas appel au sujet comme un réceptacle passif où viendraient loger les objets ou les événements. Corrélativement, le processus accommodateur suppose que les événements, loin de constituer un matériel amorphe et neutre, comportent des "résistances" avec lesquelles le sujet devra composer.

Dans cette perspective, un thérapeute qui prescrirait des comportements non-assimilables, oublirait non seulement que l'accommodation est sans cesse subordonnée à l'assimilation, mais aussi que tout schème comporte une norme d'accommodation. Par exemple, l'exercice "obligé" d'un schème non-familier risque de faire "sauter" le schème puisqu'il ne vient pas s'inscrire naturellement dans le réseau des schèmes déjà opérants. Par contre, là où la poussée accommodative s'avère trop familière, il n'y a plus d'activité, car une évolution adaptative exige une alimentation des schèmes constamment renouvelée. Notons que cette remarque ne va pas à l'encontre du plaisir lié à l'exercice fonctionnel d'un schème adaptatif déjà en place.

Toute la question est de savoir maintenant quelles sont les caractéristiques de l'objet,de l'événement qui provoquent sans cesse ledit équilibre majorant. Une brève présentation de certains aspects du processus d'équilibration permettra d'éclairer cette question.

Le processus d'équilibration

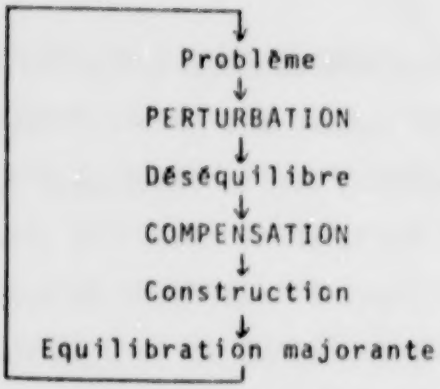
Pour Piaget, le développement s'apparente à une marche constante vers une plus grande cohérence, vers un équilibre sans cesse meilleur, d'où l'expression équilibration majorante. A la différence des positions inéiste et empirique, la position de Piaget est essentiellement interactionniste i.e. que les échanges entre le sujet et son environnement apparaissent comme des rencontres efficaces entre deux organisations. Le sujet intégrant l'organisation du milieu, accommode ou modifie les schèmes dont il dispose. Vus sous cet angle, les événements apparaissent comme les partenaires du sujet et l'assimilation qu'en fait celui-ci devient fonction de ce qu'il en comprend.

Cependant, faire appel au processus d'équilibration, c'est nécessairement accorder un statut privilégié au déséquilibre. Sans déséquilibre, pas de nouvelle équilibration majorante et par conséquent pas de nouvelles constructions de schèmes. "Il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles" (Piaget, 1975, p. 17).

Dans la perspective de ce paradigme de l'équilibration, les aspects les plus pertinents au changement concernent la dimension interactionniste du phénomène "perturbation - compensation" et le lien indissociable qui relie "compensation" et "construction".

Le jeu déséquilibre - rééquilibration comporte deux temps. Lorsqu'un individu affronte un nouveau défi, une perturbation puis un déséquilibre s' ensuivent. L'intensité du déséquilibre dépend des moyens qu'il détient pour résoudre la difficulté. De façon générale, les déséquilibres incitent à dépasser l'état actuel en cherchant des solutions nouvelles. Aussi, les essais de rééquilibration conduisent-ils progressivement à dépasser les formes antérieures de connaissances pour déboucher sur un nouvel équilibre comparativement meilleur.

Le schème suivant résume grosso modo les mécanismes en jeu.



Reprenons le cycle: a) l'individu se trouve face au problème à résoudre; b) la solution lui échappe, donc son niveau adaptatif entre en déséquilibre; c) il cherche à neutraliser cette perturbation ou à la compenser; d) mais cette recherche compensatoire doit dépasser l'état antérieur déjà manifesté comme inadéquat; e) dépasser implique ici s'ouvrir par anticipation à de nouveaux possibles; f) la réaction cognitive de compensation est donc d'emblée orientée vers l'amélioration ou vers la construction, puisque l'activité perturbée est considérée comme améliorable.

Les notions d'abstraction simple et réfléchissante

Deux mécanismes permettent l'équilibration majorante: l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante. Piaget a développé ces deux notions au cours de nombreux textes, avant de produire une longue étude expérimentale sur le sujet (Piaget et coll., 1977a, b).

L'abstraction empirique porte sur les objets physiques. Le processus d'abstraction simple consiste à tirer les informations pertinentes à partir de l'action sur les objets de manière à mieux cerner le problème et en conséquence à mieux s'équiper pour le résoudre.

Quant au processus d'abstraction réfléchissante, il relève également de l'action sur les objets, mais cette fois pour élaborer des relations entre les objets. Par exemple, dans le raisonnement les canards (sous-classe A) sont des animaux (classe B), la classe "B est plus grande que A" ou "la sous-classe A est incluse dans la classe B" constituent des données incluses ni dans A ni B pris à part. Elles sont introduites par le sujet lorsqu'il met les canards et les animaux en relation. Autrement dit, le sujet tire maintenant des informations de ses propres actions sur le réel, et non plus du réel comme tel.

Si l'abstraction empirique consiste à lire le réel, il est bien évident que l'information ainsi obtenue en agissant sur le réel et en observant comment celui-ci réagit à nos actions ne consiste pas en pures lectures. En effet, pour abstraire d'un objet une propriété quelconque, tel son poids, sa couleur, sa forme ou sa texture, "il faut déjà utiliser des instruments d'assimilation ... relevant de "schèmes" ... non fournis par cet objet mais construits antérieurement par le sujet" (Piaget et coll., 1977a) p. 5). Autrement dit, on ne peut entrer en relation avec un objet sans faire appel à son propre cadre logico-mathématique. Chaque fait, chaque situation lus dans la réalité le sont par le jeu de l'assimilation au cadre logico-mathématique déjà constitué. Ce cadre s'avère nécessaire sans quoi chaque élément du réel serait "lu" sans liens avec les connaissances antérieures et la lecture n'aboutirait nulle part.

Chez les gens aux prises avec des difficultés d'adaptation il se produit des court-circuits dans ces deux processus. Par exemple, la centration sur un seul aspect d'une situation ou d'un objet, comme si cet aspect correspondait à l'ensemble ou à la totalité, débouche sur une assimilation déformant le réel. Chez le sujet, cette confusion entre le tout et la partie relève d'une

lecture nécessairement biaisée du réel et comporte une lecture tout aussi déformée de ses propres actions sur ce réel. Dans l'approche systémique de la communication, les techniques d'intervention consistent à donner un sens inédit au patron de comportement et, partant, au secteur du réel offert à l'assimilation. Ce type d'intervention crée une brèche dans le schème lui-même, ce qui déclenche un déséquilibre. Le sujet est alors conduit, presque malgré lui, à faire une lecture toute nouvelle de la réalité et, la plupart du temps, une lecture davantage favorable au processus d'adaptation.

3. Entre Piaget et Watzlawick, le but thérapeutique

Eu égard à notre problématique, nous croisons ici la charnière du modèle piagétien et du modèle de la communication qui servent de base théorique à la présente étude.

Les personnes qui demandent de l'aide éprouvent habituellement des difficultés dans leurs relations au monde; leur image du monde pose un problème. Autrement dit, ils vivent une contradiction non résolue entre le monde tel qu'il apparaît et le monde tel qu'il le voudrait d'après l'image qu'ils s'en sont faite. Ils sont alors placés devant l'alternative suivante: intervenir directement sur le cours des événements de manière à ce que la réalité extérieure s'approche de l'image qu'ils en ont, ou, quand la réalité extérieure ne peut être changée, faire concorder leur image avec les faits "immuables". La tâche et le but spécifiques de tout changement thérapeutique concernent le deuxième temps de cette alternative: ils visent l'adaptation de l'image du monde à la réalité extérieure (Watzlawick, 1980). Le changement "survient lorsqu'un individu n'arrive plus à intégrer certaines perceptions ou certaines expériences à son image du monde (elles peuvent même le contredire directement), ce qui exige donc un

changement au moins partiel de cette image. A condition que la discordance ne soit pas trop effrayante, ce qui provoquerait l'effet inverse ..., l'individu a élargi son expérience, il a progressé et acquis une plus grande maturité" (Watzlawick, 1980, p. 134).

Approche systémique

Le modèle de changement thérapeutique proposé par Watzlawick s'inscrit dans le cadre de la Théorie Générale des Systèmes (Bertalanfy, 1973). Pour les fins de la démonstration, n'en retenons ici que deux aspects: la circularité du modèle explicatif et les liens homéostasie - changement.

. La circularité du modèle explicatif

L'approche systémique abandonne la vision mécaniste-causale des phénomènes et des événements au profit d'une approche circulaire et interactionnelle. Or, un cercle n'a ni commencement ni fin. L'exemple suivant tiré de logique de la communication (Watzlawick et al. 1972, p. 54) illustre bien ce propos. Le mari reproche à sa femme d'être hargneuse et la femme reproche à son

mari de se replier sur lui-même. En fait, leur affrontement se réduit à "je me replie parce que tu te montres hargneuse" et "je suis hargneuse parce que tu te replies". Le mari et la femme prétendent tous deux ne réagir qu'au comportement

de leur partenaire sans s'apercevoir qu'ils influencent à leur tour leur partenaire par leur propre réaction. En réagissant ainsi, les deux partenaires deviennent en quelque sorte prisonniers de leur propre système de réactions. Dans la perspective piagétiene, on dirait que les deux protagonistes lisent le réel à travers le prisme déformant de leurs schèmes respectifs sans décentration aucune, même si l'utilisation de ces schèmes les enferme dans un jeu sans fin qui pose des pièges à leur adaption mutuelle.

. Liens homéostasie - changement

L'approche systémique se caractérise par deux fonctions apparamment contradictoires: la tendance homéostatique (i.e. la tendance à maintenir l'équilibre actuel) et la capacité de transformation. Le jeu de ces deux fonctions assure un équilibre nécessairement provisoire, mais qui, en contrepartie, garantit son dépassement.

Il convient de noter que dans les systèmes pathologiques la recherche prédominante de l'homéostasie privilégie la tendance quasi rigide à reproduire les solutions familières précédemment appelées "patrons de comportement" (Zelvini Palazzoli et al. 1978). En fait, un grand nombre d'attitudes dite névrotiques ou infantiles peuvent résulter de la répétition généralisée d'une seule et même solution, malgré les changements qui surviennent dans l'environnement auquel elle s'adresse (Toynbee, 1963).

Dans tout système vivant (individu, famille, société), la tendance homéostatique côtoie la capacité de transformation et vice-versa. Leur combinaison évolue circulairement et substitue au modèle linéaire "ou, ou", le modèle circulaire de "plus ou moins".

L'organisation structurale des systèmes cognitifs rejoint cette conception (Piaget, 1968, 1970, 1975). Ces systèmes sont d'une part ouverts de par leurs échanges avec le milieu et fermés en tant que "cycles" qui tendent à se conserver. La construction des schèmes nécessite à la fois l'ouverture et la fermeture, sans quoi la disloquation ou la rigidification menacent les schèmes et orientent vers l'inadaptation.

Ces deux fonctions de l'approche systémique devraient permettre de mieux saisir ultérieurement la notion de paradoxe, la nature du changement visé et l'utilité des concepts inhérents au processus d'équilibration pour la pratique thérapeutique.

Théorie des groupes

Le recours à la logique mathématique pour comprendre le changement humain tient à des préoccupations d'intervenants en sciences humaines. Il fait davantage l'objet d'une analogie que d'un développement rigoureux. Etablissons d'abord une mise au point sémantique. Il est possible de réunir des objets selon leurs propriétés communes. Dans le cadre de la théorie des groupes, cette réunion d'objets s'appelle "groupe" et les objets de cet ensemble "éléments". Dans le cadre de la théorie des types logiques, le "groupe" s'appelle "classe" et ses éléments "membres".

Un groupe comporte essentiellement quatre propriétés: composition, associativité, réversibilité et opération identique générale (Pallascio, 1974; Piaget, 1964). Un groupe se compose d'éléments possédant tous une propriété commune. Toute modification d'un élément donne à nouveau un élément du groupe et conserve ainsi la structure du groupe. Prenons le groupe "des six positions possibles d'un dé". Quelle que soit la position du dé, celle-ci ne peut

qu'être l'une des six positions possibles. Dans tous les cas, la structure du groupe demeure la même. Les opérations effectuées sur les éléments du groupe peuvent varier, mais la structure ne s'en trouve pas pour autant modifiée: le processus varie mais on peut toujours revenir au point de départ (réversibilité). Un groupe contient un élément neutre. Sa composition avec n'importe quel autre élément produit à nouveau cet élément (opération identique générale). "Si la totalité des sons formait un groupe, son élément neutre serait le silence" (Watzlawick et al., 1975, p. 23).

Théorie des types logiques

La théorie des types logiques se résume essentiellement aux deux aspects suivants. Une classe se compose de membres qui ont tous une propriété commune; et une classe ne peut être membre d'elle-même. Par exemple, on peut dire que l'humanité constitue la classe de tous les individus, mais on ne peut dire que l'humanité est un individu (Watzlawick et al., 1975, p. 74).

En fait, la théorie des groupes permet d'analyser ce qui se passe entre les membres d'une classe. Utiliser la théorie des groupes pour comprendre le changement, c'est s'intéresser aux changements intra-systèmes ne modifiant en rien la structure du système. Par contre, la théorie des types logiques fournit un modèle pour comprendre les relations entre un membre et sa classe. Utiliser la théorie des types logiques pour comprendre le changement, c'est s'intéresser au changement systématique.

Par ailleurs, l'attribution de la propriété d'une classe à un de ses membres et vice-versa ou la confusion entre classe et membre constituent des erreurs qui génèrent le paradoxe. Par exemple, si on établit que la classe de toutes les déclarations est: "tout ce que je dis est un mensonge" la déclaration

précise concernant un membre de cette classe voulant que "je mens aussi quand je dis "je mens"" engendre un paradoxe puisque l'axiome voulant qu'une classe ne peut être membre d'elle-même est transgressée (Watzlawick et al., 1975).

4. L'approche de Watzlawick

La notion de paradoxe

La notion de paradoxe touche à la notion de changement. Plusieurs auteurs (Bateson, 1977; Bateson et al., 1956; Frankl, 1955, 1960) ont tenté de circonscrire le rôle de la communication paradoxale en psychopathologie et, par la suite, en psychothérapie (Ascher, 1979; Haley, 1973; Frankl, 1975; Watzlawick et al., 1972, 1975). La technique de l'"intention paradoxale" a par exemple été utilisée avec profit dans les cas d'insomnie (Ascher et Efren, 1978; Relinger et Bornstein, 1979; Relinger, Bornstein et Mungas, 1978), d'énurésie (Ascher, 1977, 1979b) de phobie et d'obsession compulsive (Gerz, 1966; Solyom et al., 1972) et la thérapie de famille (Ausloos, 1979, 1980, Haley, 1979; Watzlawick et Weakland, 1981; Zelvini Palazzoli et al., 1978).

La manière d'intervenir pour résoudre une difficulté ou en vue d'obtenir un changement engendre fréquemment le paradoxe à l'insu des intervenants (parents, jardinières, professeurs, etc...). La différence essentielle entre le paradoxe et la contradiction implique une solution alors que le paradoxe demeure sans issue. Voici trois exemples.

a) L'injonction "il est interdit d'interdire" illustre bien ce genre paradoxal. Celui qui interdit d'interdire transgresse automatiquement sa propre mise en demeure. L'injonction n'a pas plus de sens sur le plan logique que sur le plan pratique. Cette formule, logiquement parlant, se fait haraquiri et, pratiquement parlant, aboutit au cul-de-sac. Car, si toutes

les interdictions sont interdites, alors l'interdiction d'interdire est elle-même interdite, ce qui invalide la proposition. Ici, la confusion entre la classe "des interdits" et le membre "il est interdit d'interdire"" crée le paradoxe puisqu'aucune classe ne peut être membre d'elle-même.

b) Néanmoins, la forme paradoxale la plus fréquente dans la communication humaine réside dans le type d'injonctions qui exigent un comportement spécifique dont la nature même renvoie à la spontanéité ou à la gratuité, donc échappe à toute exigence extérieure. L'injonction "soyez spontanés!" en est le prototype le plus clair (Watzlawick et al., 1972). Cette injonction introduit un premier niveau paradoxal: comment peut-on commander la spontanéité? La même injonction adressée à tel individu d'avance inhibé provoque un autre niveau paradoxal: comment "imposer" à un individu précisément bloqué sur le plan de l'expression qu'il s'exprime spontanément? Toute personne mise en demeure d'être spontanée voit sa spontanéité paralysée ipso facto puisque la spontanéité contredit la sommation. Une telle injonction a des effets paralysants sur le terrain même des objectifs qu'elle soustend en ce qu'elle bloque même la possibilité de choisir.

c) Exiger un comportement souhaitable compromet sa réalisation. Par exemple encore, le message "sois heureux" formulé sous forme impérative interdit implicitement d'être triste. Habituellement adressé aux gens tristes, ce commandement (l'impératif est impératif) vise à forcer un "état d'âme" contraire à celui qui persiste ou qui se manifeste. Aussi les gens tristes qui reçoivent un tel message sont-ils acculés à un douloureux désespoir fondé sur leur incapacité viscérale d'obtempérer à l'injonction. Ils sont en quelque sorte soumis à une perpétuelle désapprobation; bref, ils sont cantonnés dans une situation

d'échec par ceux-là mêmes qui souhaitent leur bonheur. Advenant que le destinataire ne parvienne pas à critiquer l'injonction, il sera conduit à une dépression encore plus profonde. Un cercle vicieux est alors instauré: plus on lui dira "sois heureux", plus il sera habité par le sentiment d'échec et plus il s'attristera. Si, au contraire, la personne triste découvre la non-pertinence du message, elle aura des chances tout au moins de ne pas voir amplifiée sa souffrance intérieure. Toutefois l'expérience clinique démontre que la plupart des gens tristes, soumis à de tels messages finissent par intérioriser le paradoxe, de sorte qu'ils en viennent à se dire eux-mêmes "sois heureux" ce qui augmente leur impuissance à sortir de la tristesse. Plus le coefficient du paradoxe augmente en force, plus l'individu risquera de sombrer dans la dépression (Watzlawick, 1980).

Les relations humaines basées sur ce type de communication sont évidemment intenables. Puisque le message est paradoxal, toute réaction à ce message ne peut être que paradoxale à l'intérieur du cadre qu'il instaure. En effet, il est impossible de se comporter de manière cohérente et logique dans un contexte incohérent et illogique (Watzlawick et al., 1972). Dans le cadre de la théorie des types logiques, les injonctions du genre "Il est interdit d'interdire", "Sois heureux" et "Soyez spontané" relèvent du même vice de structure: il y a confusion entre le membre et sa classe. Dans la perspective piagétienne, le sujet est condamné soit à une répétition compulsive des mêmes schèmes, sans possibilité d'assimiler les informations, soit à une disloquation des schèmes sous la poussée accommodative des informations paradoxales et partant inassimilables.

Cependant, dans l'optique de la pratique du changement (Watzlawick et al., 1972, 1975), les paradoxes constituent non seulement un des moyens

pour créer des problèmes et les agraver, mais ils peuvent en outre s'avérer utiles pour la pratique thérapeutique. Bateson (1977) les considère même comme des éléments nécessaires au processus thérapeutique. La notion de changement IN - OUT permettra de faire un pas de plus dans le présent effort de synthèse.

Changement IN - Changement OUT

L'exemple théorique du "jeu sans fin" (Watzlawick, 1972, pp. 236-239) illustre une première fois les notions de changment IN et OUT (1). "Deux personnes inventent un jeu dont la règle est de substituer une négation à une affirmation, et vice-versa, dans tout ce qu'elles se communiquent: le oui devient un non, "je ne veux pas" aboutit à "je veux", et ainsi de suite. Ce codage de leurs messages est une convention sémantique, comme il en existe des quantités entre deux personnes partageant le même langage. Mais une fois ce jeu commencé, il n'est pas du tout évident que les joueurs pourront facilement revenir à leur ancien mode de communication. Conformément à la règle de l'inversion du sens, le message: "cessons de jouer" signifiera "continuons de jouer". Pour arrêter le jeu, il faudrait sortir du jeu, et communiquer sur le jeu lui-même ..." Le message "cessons de jouer" devrait s'inscrire à priori dans l'ordre d'un métamessage, mais fut-il utilisé même dans cette intention, il demeurerait soumis à la consigne préalable (inverser le sens) donc inefficace. Le message: "cessons de jouer" perd toute puissance et ce pour plusieurs raisons: 1) son sens renvoie en même temps à deux niveaux i.e. celui de la langue-objet (niveau de jeu, donc de la consigne pré-établie) et celui du métalangage (niveau qui transcende le jeu i.e. qui porte sur le jeu lui-même), 2) ces deux niveaux de significations créent une contradiction (le répondant qui, selon la consigne, en inversera le sens continuera par conséquent de jouer et annulera ipso facto

---

(1) Watzlawick et al. (1975) emploient l'expression changement 1 et changement 2. L'expression IN et OUT rend mieux l'idée de à l'intérieur et à l'extérieur du système.

la portée du message). 3) La nature spécifique de ce jeu ne prévoit pas de règles qui permettraient aux joueurs de situer leurs interventions à un autre niveau que celui du langage-objet. Cette contrainte rend impossible l'arrêt du jeu une fois commencé du moins pas la médiation verbale. De telles situations s'appellent "jeux sans fin".

"On objectera peut-être qu'il serait possible d'échapper au dilemme et de mettre un terme au jeu au gré des partenaires, simplement en ayant recours au message opposé: "Continuons le jeu". Mais un examen plus attentif montre que tel n'est pas le cas, du strict point de vue logique. En effet ... aucun énoncé formulé à l'intérieur d'un cadre donné (ici le jeu de l'inversion du sens) ne peut constituer en même temps une affirmation valide dans le registre de ce cadre. Même si le message "continuons le jeu" était émis par l'un des joueurs et, en vertu de la règle de l'inversion du sens, compris par l'autre comme "cessons le jeu", le message demeurera caduque pour peu que les joueurs soient rigoureux. L'injonction "continuons le jeu" perpétue la confusion classe-membre puisqu'elle porte sur elle-même transgressant ainsi la loi voulant qu'une classe ne peut être membre d'elle-même. Cette impasse est créée par les règles du jeu qui ne laissent pas de place aux métamessages et, quoiqu'on fasse, le message proposant de stopper le jeu tombe sous la catégorie des métamessages. En vertu des règles du jeu ici établies, tout message fait partie du jeu donc aucun message ne peut porter sur le jeu lui-même ou transcender le jeu. C'est le cul-de-sac.

Cet exemple met en lumière un aspect important du type de système n'impliquant que le changement IN: "une fois que les deux joueurs se sont

mis d'accord au départ sur la règle de l'inversion du sens, ils ne peuvent pas, eux-mêmes, modifier cette règle ou cet accord; pour ce faire, il faudrait qu'ils communiquent, or, leurs communications constituent la matière même du jeu. Ce qui signifient que dans un tel système, aucun changement ne peut être apporté de l'intérieur".

Les gens aux prises avec les difficultés d'adaptation s'enferment souvent dans ces jeux sans fin, dans ces cercles nécessairement vicieux. L'exemple précédent du mari, qui se replie parce que sa femme est hargneuse et de la femme qui est hargneuse parce que son mari se replie en constitue une illustration. Leur règle de comportement s'inscrit dans leur système de réaction lequel ne peut se modifier parce que précisément régit par ces règles de comportements. Autrement dit, la lecture du réel permise est celle que leur système leur permet. Or, ce sont précisément ces schèmes permis par leur système qui engendre cette inadaptation. La solution consisterait alors à sortir du système, faire éclater ce cadre pour en examiner les règles.

C'est ici que se situe l'intervention thérapeutique où l'intervenant est à même d'aider les personnes impliquées d'une part à sortir du cadre où se situe le problème pour arriver à le résoudre et d'autre part à constituer un système nouveau, plus large et plus mobile.

Le problème des neuf points de Maier (Oléron, 1961) et que Watzlawick et al. (1975) reprennent à leur compte devrait faire comprendre combien il devient souvent nécessaire de sortir du cadre habituel de réactions pour parvenir à résoudre un problème du type jeu sans fin.

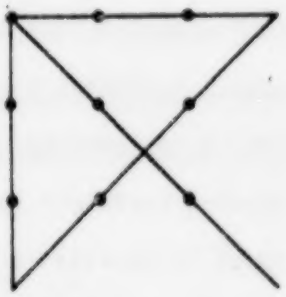
Le problème consiste à relier neuf points par seulement quatre lignes droites sans lever le crayon:

Ce problème, pourtant simple (quand on en connaît la solution), demeure pratiquement insoluble. Presque tous ceux qui font face à ce problème utilisent les solutions suivantes. Soit ils ne cherchent qu'à tracer des lignes horizontales ou verticales, soit ils pensent que les points relèvent d'un carré et que la solution doit par conséquent s'inscrire dans ce carré. Les gestaltiques peuvent évidemment récupérer cet exemple en arguant que "la figure forme une certaine structure et c'est l'existence de cette structure qui empêche de découvrir la solution" (Oléron, 1961, p. 65). Mais restons dans le registre de la résolution de problèmes.

En s'imposant de la sorte une prémisse étrangère à l'énoncé, ils sont contraints par une hypothèse qui rend la solution impossible. Leur échec, par conséquent, n'est pas dû à la non-pertinence de la consigne ou à l'impossibilité de la tâche, mais plutôt à la solution anticipée. Une fois qu'ils ont en quelque sorte créé le problème, ils ont beau essayer toutes les combinaisons possibles, il restera toujours un point isolé. Autrement dit, même en épuisant toutes les possibilités de combinaisons à l'intérieur du système (ou du schème) carré, ils ne résoudront jamais le problème, c'est-à-dire ils ne changeront rien: ils ne mettront en place qu'un jeu sans fin. Toutes les solutions

envisagées à l'intérieur du système (changement IN) créent elles-même le problème.

La solution est pourtant toute simple: il suffit que la personne sorte de son cadre de référence et modifie en cela ses prémisses. En renonçant au système, le sujet peut se décentrer de l'image globale évoquée par l'ensemble des points et envisager des solutions originales par rapport à la solution intuitivement apparente: tracer des lignes obliques qui débordent les limites de la figure suggérée:



Les tentatives de solution au problème des 9 points correspondent à des tentatives ordonnées à obtenir des changements IN (i.e. à l'intérieur du système selon les principes de la théorie des groupes) alors que la sortie du cadre que suggère l'ensemble des points oriente vers des solutions qui aboutissent aux changements visés ou changements OUT (i.e. à l'extérieur du système). La solution englobe les neuf membres de la classe et n'appartient pas à la classe. Le respect de l'axiome de la théorie des types logiques à l'effet qu'une classe ne peut être membre d'elle-même permet ainsi la résolution du problème.

Les changements IN s'effectuent toujours à l'intérieur d'un système donné lequel reste inchangé, alors que les changements OUT modifient le système lui-même. Les changements in-système reposent habituellement sur le bon sens alors les changements out-système paraissent plutôt contraires au bon

sens, inattendus voire bizarres et illogiques. Mais s'ils apparaissent tels, c'est que seules les solutions IN-système sont considérées d'emblée comme valables. Comme on peut le constater, le changement OUT implique à la base un changement de prémisses.

La théorie des types logiques éclaire en quoi la sortie à l'extérieur du cadre (OUT) est d'une part nécessaire et d'autre part propice à trouver la solution. Rappelons d'abord le principe fondamental de la théorie des types logiques: ce qui comprend tous les éléments d'une classe ne doit pas être un élément de la classe. Autrement dit, on ne doit pas parler d'une classe dans le langage qui convient à ses membres. Le langage du changement OUT est du niveau logique immédiatement supérieur (niveau "n - 1") au changement IN (niveau "n"). En thérapie (dans le domaine de l'intervention en sciences humaines), il importe que l'intervenant ait en tête le type de changement souhaité (visé): intrasystème (changement IN relevant alors de la théorie des groupes) ou hors-système (changement OUT relevant alors de la théorie des types logiques).

Une des nombreuses divergences de vue entre behavioristes et psychanalystes tient probablement à cette confusion. Les premiers parlent probablement de changement IN lorsqu'ils parlent de modification de comportement (i.e. le passage d'un comportement à un autre mais à l'intérieur d'un domaine comportemental donné), alors que les seconds évoquent probablement le changement OUT lorsqu'ils parlent de changement en profondeur i.e. un nouvel agencement des éléments du système qui de ce fait devient lui-même nouveau.

Lorsque les parents ou des enseignants se plaignent qu'ils ont tout essayé et que le comportement des enfants demeure inchangé, il y a gros à

parler que toutes les solutions envisagées appartiennent au système inhérent au problème. Un système qui passe par tous les changements internes possibles (quel que soit leur nombre), sans pour autant favoriser de changement systémique (ou changement OUT), s'apparente au "jeu sans fin". Il ne peut pas engendrer de l'intérieur les conditions favorables au changement visé; il ne peut pas produire les règles qui permettraient de changer ces règles. Les jeux sans fin signifient précisément qu'ils n'ont pas de fin en ce sens qu'ils ne contiennent pas de clauses permettant de mettre un point final. Pour reprendre l'analogie mathématique, ces gens n'utilisent que la théorie des groupes et délaissent la théorie des types logiques. En termes piagétiens, cela se remarque par l'emploi répétitif des mêmes schèmes malgré leur inadéquacité sans construction de nouveaux schèmes.

La pratique: deux techniques

Les techniques découlant de cette approche sont nombreuses. Le recadrage y est toutefois la plupart du temps présent à des degrés divers et constitue à cet égard une technique centrale. Une illustration avec la technique "prescriptions comportementales" complètera cette section.

. Le recadrage

Chacun de nous se meut dans une double réalité: la réalité dite objective, indépendante de soi et la réalité telle qu'on la perçoit, telle qu'on l'interprète, marquée au coin de nos opinions, de nos convictions et de nos croyances. Par exemple, qu'elles qu'en soient les raisons, un sujet en proie à la dépression privilégie les aspects misérables de la vie pour

bâtir sa réalité ou son image du monde. Il est en quelque sorte "victime" d'une assimilation déformante de la réalité. La conception du monde ne sera jamais qu'une image de la réalité et non pas la réalité elle-même. Et dans cette perspective, ce ne sont pas tant les choses en elles-mêmes qui sont troublantes mais dans la plupart des cas, l'opinion que nous nous en faisons.

Recadrer signifie modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien, ou même mieux quelquefois, aux "faits" de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement. En fait, ce qu'on modifie en recadrant, c'est le sens accordé à la situation, au réel. Le recadrage n'est pas une interprétation au sens psychothérapeutique classique du terme. On aura vite compris ici que le concept "d'adaptation au réel" comme critère de normalité n'a plus beaucoup de sens. En effet, à quel réel la personne saine d'esprit est-elle adaptée? Le réel en soi n'existe pas. Le réel auquel on se réfère est constitué plutôt d'opinions, du sens accordé au phénomène en question. A la limite, être adapté au réel, c'est être adapté à ce qu'un nombre suffisamment grand de gens conviennent d'appeler le réel et en ce sens, une chose n'est réelle que dans la mesure où elle s'intègre dans cette définition commune.

L'efficacité du recadrage repose sur cette variabilité des "réalités" subjectives. Nous n'avons jamais affaire à la réalité <u>en soi</u>, mais aux images de la réalité, i.e. à l'interprétation que nous en faisons. En fait, le recadrage brise le cadre illusoire propre à toute image du monde et révèle par ce biais deux choses: les possibilités réelles de changer ce qui semblait immuable et l'existence d'alternatives d'ordre supérieur.

Pour être efficace, un recadrage doit décentrer le problème de son cadre "symptômatique" et le mettre dans un autre cadre qui n'a pas d'incidence immuable. L'exemple suivant illustrera notre propos. Des jeunes enfants jouent au ballon dans une barboteuse vide. A un certain moment deux pré-adolescents entrent dans la barboteuse avec leurs vélos. Devant le risque de blessures pour les uns et pour les autres un enfant demande aux pré-adolescents de quitter la barboteuse. Ceux-ci refusent. L'escalade s'installe et un enfant craignant une bataille va chercher un adulte pour les aider à solutionner leur problème. Voyant cela, les deux adolescents quittent en vitesse la barboteuse. L'adulte poursuit les deux pré-adolescents tout en leur faisant signe de revenir. Il s'arrête de courir, ils arrêtent de fuir et lorsqu'ils sont à portée de voix il leur crie: "merci beaucoup d'être sorti de la piscine, vous êtes très gentils".

Dans cet exemple, on fournit aux deux pré-adolescents une toute autre vision de leur attitude. Ils pensaient probablement avoir été vilains, on leur envoie un autre reflet.

Le recadrage ne vise pas une prise de conscience immédiate. Il enseigne un nouveau jeu avec de nouvelles règles, avec en plus l'espoir de rendre caduque l'ancien jeu. Le recadrage suppose en outre que l'intervenant apprenne le langage du sujet et soit au fait de la nature de ses schèmes d'assimilation. Nous reviendrons sur cet aspect lors des liens avec le modèle d'équilibration.

En bref, la solution d'un problème dépend de la façon dont on l'envisage. Tout le monde connaît la blague classique de la différence entre l'optimiste et le pessimiste: l'optimiste voit une bouteille à moitié

pleine là où le pessimiste voit la bouteille à moitié vide. Il s'agit de la même bouteille et de la même quantité de vin, autrement dit, de la même réalité, mais on a affaire à deux images du monde très différentes, qui illustrent deux manières de voir extrêmement différentes.

. Les prescriptions comportementales

L'idée de prescrire un comportement précis choque plus d'un intervenant, particulièrement ceux qui prônent des valeurs humanistes. Or, qu'on le veuille ou pas, l'intervenant manie quotidiennement le langage d'injonction quand il tente plus ou moins délibérément d'infléchir le comportement des sujets dont il a la charge éducative. S'objecter à la prescription des comportements, c'est s'objecter à ce qui se fait tous les jours en éducation et en thérapie.

Evidemment, il ne s'agit pas de prescrire n'importe quel comportement: les codes d'éthiques sont là pour baliser l'admissible. Imposer à quelqu'un une action qui perturbera l'équilibre installé dans son image du monde, c'est lui offrir l'opportunité d'expérimenter certains aspects de la réalité qui échapperaient au seul discours. Les interprétations et les explications sont pour certains intervenants les méthodes plus courantes. Deux facteurs contribuent largement à maintenir l'importance de l'interprétation et des explications: premièrement le statut de l'insight qu'on tient pour la condition sine qua non du changement et deuxièmement le fait qu'agir au lieu de parler s'apparente davantage à la manipulation.

Terminons par un exemple. Joseph est en deuxième année primaire. Sur le plan physique, il est sans conteste le plus costaud de sa classe. Pour des raisons que j'ignore, Joseph terrorise ses camarades et ses professeurs particulièrement en les frappant lorsque ses exigences ne sont pas

satisfaites. Un de mes fils me demande de faire quelque chose parce qu'il commence à "avoir beaucoup peur". Je me rends dans la cour de l'école et je dis à Joseph: "je veux que tu sois gentil avec mon fils!" Il dit: "c'est qui ton fils?" - je reprends sur un ton assez autoritaire: "Je te le dirai demain ... mais je tiens beaucoup à ce que tu sois gentil avec mon fils".

Le lendemain, lorsque j'arrive dans la cour de l'école, le professeur qui m'avait vu parler à Joseph me demande: "mais qu'est-ce que vous avez dit à Joseph hier, il a été gentil avec tout le monde?" Je lui réponds: "mais c'est un petit garçon gentil". Je rejoins Joseph et lui dis: "mon fils, c'est Sébastien et je tiens beaucoup à ce que tu sois gentil avec lui".

Cette intervention ponctuelle et très brève a eu deux répercussions à court terme. Joseph a modifié son comportement au moins pendant une journée et son professeur a pu, pour la première fois de l'année, avoir une autre vision de Joseph. Il est bien évident qu'à moyen et à long terme un suivi s'impose pour que Joseph endosse des patrons de comportement plus acceptables socialement.

Nous sommes maintenant en mesure de faire un pas de plus dans la compréhension des relations entre la théorie des types logiques et la perspective d'une pragmatique du changement. Une classe comprend un ensemble de membres possédant des propriétés spécifiques communes. Mais l'appartenance à à une classe est rarement exclusive. Par exemple, un ballon en caoutchouc rouge peut être considéré comme membre de la classe de tous les objets rouges, de la classe de tous les

ballons, de la classe de toutes les sphères, de la classe des jouets d'enfants, de la classe des objets en caoutchouc, etc... Tout dépend de la lecture que nous faisons, de la propriété que nous privilégions et du sens que nous lui accordons. Ceci est important, car nous verrons tout à l'heure dans les liens avec la théorie de Piaget que cela a quelque chose à voir avec la notion d'abstraction simple, un des pilliers du processus d'équilibration.

Si le maniement judicieux du recadrage reste difficile pour l'intervenant, il est souventes fois tout aussi difficile à assimiler par le sujet. En effet, une fois qu'une situation est conçue comme membre d'une classe donnée, ce qui lui confère sa "réalité", il devient extrêmement difficile de la considérer comme appartenant aussi à une autre classe. Mais à partir du moment où le sujet perçoit l'autre appartenance de classe possible, il n'est plus possible de revenir à l'unique première vision de la "réalité" de ladite situation. Par exemple, à partir du moment où on saisit la solution au problème des neuf points, on ne revient plus à la "réalité carré". De la même façon, à partir du moment où le sujet regarde son problème sous un autre angle (tout aussi réel), il ne peut plus se laisser aller au désespoir et douter de la possibilité d'une solution.

5. Quelques liens Piaget - Watzlawick

Tout au long du texte, nous avons esquissé certains liens entre les deux modèles. Il est temps maintenant de les reprendre dans une perspective d'ensemble.

Si on voulait résumer d'un seul trait la composante essentielle du bon fonctionnement du processus d'équilibration, on peut affirmer sans peine, même si cela peut paraître banal, que c'est l'activité du sujet. On pourrait palabrer sur cette notion. Mais le type d'activité qui correspond le mieux à

"l'activité du sujet" au sens piagétien, et qui joue un rôle essentiel non seulement dans l'acquisition des connaissances, mais aussi dans tout processus de changement est: se donner un but et s'organiser pour l'atteindre.

Cette notion centrale "d'activité du sujet" servira de pivot pour comprendre les liens esquissés ici entre le modèle piagétien et le modèle watzlawickien.

Un lien structural

Pour faire comprendre ce qui se passe au niveau d'un changement IN et le passage ce celui-ci au changement OUT, les tenants du modèle de la communication utilisent d'une part la théorie des groupes et d'autre part la théorie des types logiques.

Piaget, dans son explication structurale des groupements caractérisant la pensée opératoire concrète, utilise aussi les critères mathématiques de la théorie des groupes. Un grand nombre de travaux a été consacrée par l'école genevoise pour cerner l'ensemble des notions et des opérations relevant des groupements concrets. Le point commun des conduites opératoires concrètes est que le sujet est "contraint" de raisonner à partir des objets concrets ou de leur manipulation. En fait, les structures opératoires concrètes ne permettent pas de quitter le réel brut.

Pour expliquer le passage de l'opératoire concret à l'opératoire formel, Piaget délaisse la théorie des groupes et propose une autre explication structurale (INRC, la logique propositionnelle). Cette nouvelle explication se greffe certes sur les groupements concrets, mais les dépasse et les intègre. Autrement dit, pour comprendre le raisonnement hypothético-déductif,

Piaget opère un changement systématique dans son explication structurale. S'il en était resté aux groupements, il n'aurait pu fournir une explication satisfaisante du phénomène. De la même façon, la solution au problème des neuf points intègre les neuf points, mais seule la sortie hors du cadre "réel" (carré) permet l'ouverture sur les possibles et, par conséquent, de trouver la solution.

Déséquilibre - paradoxe

Des liens fonctionnels unissent les notions de déséquilibre et de paradoxe lorsqu'on cherche à "lire" la théorie de Piaget dans une optique de changement thérapeutique. Si le déséquilibre occupe une place centrale dans la théorie de l'équilibration, le paradoxe joue sensiblement le même rôle dans la théorie du changement thérapeutique. Notre position est que d'une part le paradigme de l'équilibration peut servir du support théorique à l'intervention thérapeutique et que d'autre part l'approche de la pratique communicationnelle peut contribuer à remettre en marche un processus d'équilibration branché sur un réseau de schèmes qui aboutissent fatalement à l'échec.

Le paradoxe utilisé à des fins thérapeutiques engendre le déséquilibre et force en quelque sorte le sujet à entrer en "activité" En fait foi le dialogue suivant entre un père et son fils (10 ans).

Le fils: "Papa, j'en ai marre de Josette P. Si elle n'arrête pas de m'agacer je vais lui casser la gueule. Je te le dis j'en peux plus, je vais lui casser la gueule".

Le père: "Eh bien, si c'est vraiment le seul moyen qui te reste, je veux bien".

Le fils: "..." (le fils sait fort bien que son père n'est pas d'accord avec ce moyen).

Le père: "Mais avant de lui casser la gueule, j'ai quelque chose à te suggérer ... Je propose qu'on fasse une rencontre à trois: toi, Josette et moi. Au cours de cette rencontre, Josette devrait s'engager à ne te provoquer qu'une seule fois par jour entre 10:15 et 10:30, et une fois qu'elle l'a fait, elle vient te dire tout bas: "ça y est Vincent, je t'ai provoqué", et elle devra s'éloigner aussitôt. Il est bien entendu que cet engagement doit rester secret. Seuls nous trois serions au courant".

Le fils: "Papa, tu es complètement fou!"

Le père: "En tout cas, penses-y ... et quand tu seras prêt pour la rencontre, tu me préviendras".

Le fils: (d'un air découragé) ... "Papa ça ne marchera jamais, c'est fou ..."

Dans cet exemple, le premier déséquilibre réside dans l'attitude réceptive du père à l'égard du projet de "casser la gueule". La proposition des termes d'une rencontre à trois crée un second déséquilibre: elle est d'ailleurs considérée comme "folle" par le fils qui ne s'y attendait pas. Le fils peut toujours retourner alors à la solution "casser la gueule", mais il ne peut recourir à cette solution que si c'est vraiment le seul moyen qui reste. Or, le père lui en a suggéré un autre, mais selon toute apparence beaucoup trop éloignée de ses schèmes. Il se trouve en quelque sorte coincé avec son problème et il se doit de puiser au fond de sa banque de schèmes pour s'en sortir. Or, s'il en arrive à la solution extrême "casser la gueule", c'est que ses schèmes actuels sont inadéquats. Il devient en quelque sorte condamné à l'équilibration majorante, i.e. compenser le déséquilibre causé par la situation en construisant de nouveaux schèmes.

Une semaine plus tard, le fils: "on aura pas besoin d'employer

ta solution, on dirait que Josette est moins pire, on s'est même parlé deux fois cette semaine".

Il n'est nullement question ici de conclure à une relation de cause à effet suite à l'intervention du père. Il est toutefois pertinent de penser, dans le cadre d'une approche systémique, donc circulaire, que le changement d'attitude de Vincent a provoqué un changement d'attitude chez Josette et qu'un nouveau processus circulaire (un peu moins vicieux) s'est installé dans leur relation.

Changement OUT - équilibration majorante

La théorie de l'équilibration de Piaget permet de comprendre que l'évolution des conduites (au sens le plus large du terme) se caractérise par l'amélioration constante des formes d'équilibre, autrement dit par une équilibration sans cesse majorante. Dans cette optique les difficultés d'adaptation peuvent se comprendre en termes de stagnation à un palier d'équilibre "X".

En effet, aussi longtemps qu'un sujet peut résoudre ses difficultés à l'aide de ses schèmes, cela signifie que le couple assimilation - accommodation est respecté. Toutefois, le refus de voir l'échec adaptatif auquel conduit l'utilisation d'un schème non-fonctionnel empêche et la compensation des perturbations responsables du déséquilibre et la construction des nouveautés caractérisant la majoration.

C'est ici que l'application des techniques permettant le passage du changement IN au changement OUT trouve sa pertinence. Changer de système

conduit à une lecture nouvelle de la réalité: le sujet est ainsi conduit à choisir une solution qui l'amène à délaisser les schèmes inadéquats pour établir des réorganisations novatrices. La compensation de la perturbation responsable du déséquilibre introduit dans le système amène le sujet à une équilibration majorante, évitant ainsi "un jeu sans fin" puisque débouchant sur de nouvelles constructions. On pourrait dire, par analogie, que le passage du changement IN et du changement OUT correspond à une équilibration majorante. Le lien entre la technique du recadrage et la notion d'abstraction simple illustrera encore mieux.

Recadrage - Abstraction simple

Les difficultés d'adaptation découlent souvent d'une centration "rigidifiée" sur un aspect singulier du réel. Encore une fois, si on accepte de considérer la théorie de l'équilibration comme une théorie de l'adaptation au sens large, on peut considérer le recadrage comme stimulant le processus d'abstraction simple. En effet, l'intervenant qui recadre une situation fait porter l'attention sur un autre aspect du réel jusque là négligé par le sujet, ou tout au moins porte à une lecture différente du réel. Il donne en quelque sorte une nouvelle définition de la situation. Sur un plan strictement théorique, rien ne s'oppose d'ailleurs à une telle façon de procéder. En effet, une classe (au sens de la théorie des types logiques) n'est pas un objet tangible, mais un concept, une construction de l'esprit; et c'est l'apprentissage qui fait considérer par le sujet telle ou telle situation comme faisant partie de telle classe donnée (cf. l'exemple du ballon rouge). C'est aussi l'apprentissage (le vécu expérienciel antérieur) qui est responsable du sens et de la valeur accordés à telle ou telle situation. L'efficacité du recadrage repose précisément sur la variabilité des réalités subjectives.

Mais il y a plus, l'intervenant qui incite le sujet à lire différemment le réel, lui permet par ricochet un fonctionnement différent du processus d'abstraction réfléchissante. Or, on l'a vu tout à l'heure, ces deux mécanismes sont des piliers du processus d'équilibration. Favoriser leur fonctionnement conduit dans les cas de blocages adaptatifs à la remise en marche du processus d'équilibration et conséquemment à une équilibration majorante. En fait, en présentant au sujet une nouvelle définition de la même réalité ou des mêmes circonstances, celui-ci peut examiner la situation dans ce nouveau cadre et agir en conséquence. En brisant le "cadre illusoire", il devient possible d'entrevoir de nouvelles façons d'aborder ce qui jusque là était défini comme une impasse. Ce débouché sur des nouveaux possibles favorise l'élargissement des normes d'accommodation et l'établissement de nouveaux schèmes d'assimilation.

La notion d'abstraction simple ne s'applique pas seulement aux propriétés des objets physiques. Elle est généralisable au sens et à la valeur accordés aux actions posées. Tout ce qui est considéré comme bien et mal peut ainsi être réévalué à partir du sens accordé.

Prenons le cas d'Eric qui fait sans cesse le bouffon lors des activités à la maternelle. La jardinière peut certes lui répéter sans cesse et de multiples façons (avec gentillesse, colère, sévérité, etc...) de rester tranquille, mais il y a des fortes chances qu'Eric continue à faire le bouffon tout en se sentant probablement de plus en plus inadéquat (changement IN). Des interventions du genre: "c'est gentil Eric de nous faire rire comme cela" ou "ça fait du bien de rire comme ça", "tu est quelque fois vraiment très drôle Eric", auraient probablement plus d'effet (changement OUT). Eric se sentirait respecté et la jardinière aurait alors une plus grande latitude pour exiger aux moments réellement opportuns la cessation des bouffonneries.

Bien entendu, il ne s'agit pas de placer le sujet dans n'importe quel autre cadre, ce dernier devant convenir au mode de pensée du sujet et à sa manière de classifier le réel. Un recadrage peut réussir s'il tient compte des opinions, des attentes, des raisons, des hypothèses, en un mot, du cadre conceptuel ou de l'image du monde de celui dont on veut modifier les problèmes. En termes piagétiens, cela signifie: provoquer le déséquilibre à partir des schèmes du sujet. Cette dernière remarque nous amène d'ailleurs à dire quelques mots de l'intervenant.

6. En guise de conclusion: l'intervenant

Qui dit intervention, dit intervenant. Et qu'on le veuille ou pas, quel que soit le type d'intervention prôné, l'intervenant a un rôle capital à jouer dans le fait que l'intervention porte des fruits ou pas. Il n'est nullement question de s'étendre ici sur les qualités du bon intervenant. Nous voudrions dans ce dernier volet sur les liens Piaget Watzlawick soulever deux problèmes: l'utopie de certaines interventions et le niveau cognitif des intervenants.

Le syndrome d'utopie

D'une certaine façon, la rencontre thérapeute-client tourne en partie autour de besoins à satisfaire. En effet, le client présente un ensemble de besoins à satisfaire et s'attend plus ou moins consciemment à ce que le thérapeute trouve "la solution". Le contrat systémique dans lequel le thérapeute se trouve en quelque sorte enfermé risque de l'éloigner des besoins du client en ce sens qu'un autre besoin devient alors prédominant: celui de trouver "la solution". Aux prises avec un tel cercle vicieux, il est fort tentant de faire assimiler à l'autre sa propre image du monde.

En fait, aussi longtemps que le besoin est considéré "comme un déséquilibre momentané et sa satisfaction comme une rééquilibration" (Piaget, 1975, p. 33), tout va bien. Il semble toutefois que l'écart entre le tracé épistémique du changement majorant et la réalité vécue par les thérapeutes et les clients soit quelque fois assez grand. On pourrait même avancer que dans certains cas thérapeutes et clients présentent le même symptôme: le syndrome de l'utopie ou la recherche d'une solution là où il n'y en a pas. Le syndrome d'utopie consiste en fait à vouloir modifier à tout prix une réalité parfaitement inaltérable ou solutionner une difficulté qui n'existe pas.

Tous les aspects du syndrome d'utopie ont ceci en commun: les prémisses qui l'appuient sont considérées comme plus réelles que la réalité. Autrement dit, lorsqu'un individu (un groupe ou une société) s'efforçant d'ordonner son univers en accord avec sa prémisse aboutit à l'échec, il accuse un élément extérieur (projection) ou désespère de ses propres capacités (introjection). En fait, il ne pourrait pas supporter de voir récuser ses convictions personnelles car, pour lui, elles constituent la vérité, la réalité. Prenons le cas d'un croyant pour qui la prière serait un gage de guérison physique. Advenant qu'une crise d'appendicite aiguë ne soit pas enrayée par le pouvoir de la prière du patient, cela prouvera que sa prière est inadéquate ou que sa foi n'était pas assez forte; son décès viendrait éventuellement confirmer plutôt qu'infirmer sa doctrine.

Pour autant que le syndrome de l'utopie érige un fossé entre la réalité objective et la vision subjective de la réalité idéale, tout problème subséquent relève non pas seulement de la réalité extérieur (objective) mais

du rapport entre celle-ci et l'image personnelle qu'on s'en fait. Bref, la difficulté ou le problème s'ancre dans le fossé lui-même. Aussi toute tentative de solution tirera-t-elle sa pertinence du fait qu'elle s'attaque 1) ni à la seule réalité extérieure, 2) ni à la seule vision idéale mais 3) au rapport entre ces deux instances. Car dans le premier cas, l'individu aura tendance à fustiger indéfiniment la réalité ambiante sans jamais parvenir à quelque changement; dans le deuxième, il aura tendance à désespérer de son inaptitude à réaliser son idéal; tandis que dans le troisième cas, revisant sa vision idéale, il aura quelque chance de mieux percevoir la réalité d'une part, et de développer d'autre part une plus grande tolérance à l'égard de ses limites personnelles.

Le niveau cognitif de l'intervenant et du client

Il est généralement admis qu'un potentiel intellectuel élevé chez le client contribue au succès thérapeutique. Cependant la variable intelligence au sens piagétien est rarement retenue dans les études sur les caractéristiques des intervenants.

Les fondements théoriques présentés laissent supposer que la présence abstraite peut être de quelque utilité. En effet, l'image du monde habituellement sélectionnée par un sujet le cantonne dans cette image, mais on sait fort bien que les représentations virtuelles de la réalité sont multiples. La plus grande mobilité cognitive inhérente à la pensée formelle peut devenir un sérieux atout puisque de ce fait le thérapeute peut tabler sur l'aptitude du client à s'ouvrir sur d'autres possibles. La technique du recadrage et les prescriptions comportementales nécessitent en tout cas que l'intervenant s'insère dans l'univers des possibles, ce qui est le propre de la pensée formelle. Signalons en autre que la mobilité de pensée favorisée par le fait de regarder

la même chose différemment est au coeur du développement cognitif.

Enfin, certains s'objectent au fait qu'une théorie cognitiviste soit concernée par les changements thérapeutiques. Pourtant l'intelligence est la caractéristique qui distingue les êtres humains des autres êtres vivants et, à cet égard, il est plus que pertinent de se préoccuper de cet aspect pour ce qui concerne les thérapies.

REFERENCES

ASCHER, L.M. (1977). Employing paradoxical intention in the treatment of unimary retention. Scandinavian journal of behavior therapy, 6, 28.

ASCHER, L.M. (1979a). Paradoxal intention. In A.G. Goldstein et E.B. Foa. Handbook of behavioral interventions. New York: John Wiley.

ASCHER, L.M. (1979b). Paradoxical intention in the treatment of unimary retention. Behaviour research and therapy, 17, 267-270.

ASCHER, L.M., EFREN, J.S. (1978). Use of paradoxical intention in a behavioral program for sleep omset insomnia. Journal of consulting and clinical psychology, 66(3), 547-550.

AUSLOOS, G. (1978). Approche systémique et thérapie familiale. Annales de Vaucresson, Numéro spécial, Actes des 2ièmes Journées Internationales d'études comparées sur la délinquance juvénile, 377-412.

AUSLOOS, G. (1980). Secrets de famille. In Changements systémiques en thérapies de famille. Annales de psychothérapie. Paris: ESF, 62-80.

BATESON, G. (1977). Vers une écologie de l'esprit. Tome 1. Paris: Seuil.

BATESON, G. et al. (1981). La nouvelle communication. Paris: Seuil.

BATESON, G., JACKSON, D.D., HALEY, J., WEAKLAND, J.H. (1956). Toward a theory of schizophrenia. Behavioral Science, Vol. 1(4), 251-264. Traduit IN G. Bateson (1980). Vers une écologie de l'esprit. Tome 2. Paris: Seuil, 9-34.

FRANKL, V.E. (1955). The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy. New York: Knopp.

FRANKL, V.E. (1975). Paradoxical intention and dereflection. Psychotherapy: theory, Research and Practice, 12, 226-236.

FRANKL, V.E. (1960). Paradoxical intention: a logotherapeutic technique. American journal of psychotherapy, 14, 520-535.

GERZ, H.O. (1966). Experience with the logotherapeutic technique of padoxical intention in the treatment of phobie and obsession - compulsive patients. American journal of psychiatry, 123, 548-552.

GIBELLO, B. (1970). Inadaptation et dysharmonie cognitive. Perpectives psychiatriques, 30, 28-38.

GIBELLO, B. (1976). Dysharmonie cognitive. Revue de neuropsychiatrie infantile, Vol. 24(8), 439-452.

HALEY, J. (1973). Uncommon therapy. New York: Ballaintine Books.

HALEY, J. (1979). Nouvelles stratégies en thérapies familiales. Paris: Delarge.

LAMBERT, M.J. (1976). Spontaneous remission in adult neurotic disorder: a revision and summary. Psychological Bulletin, 83, 107-119.

LARIVEE, S. (1979). Analyse fonctionnelle de l'intelligence des enfants délinquants. Apprentissage et socialisation, Vol. 2(3), 163-192.

LARIVEE, S., GENDREAU, G. (1980). Piaget et la rééducation. Apprentissage et socialisation, Vol. 3(4), 201-214.

LARIVEE, S., MICHAUD, N. (1980). L'ordinateur au secours de l'inadaptation. Revue des sciences de l'éducation, Vol. VI(3), 451-472.

LUBORSKY, L., SINGER, B., LUBROSKY, L. (1975). Comparative studies of psychotherapies. Archives of general psychiatry, 32, 995-1008.

MALAN, D.H. (1973). The outcome problem in psychotherapy research: a historical review. Archives of general psychiatry, 29, 7190729.

MINTZ, J. (1972). What is "success" in psychotherapy? Journal of abnormal psychology, 80, 11-19.

OLERON, P. (1961). Les attitudes dans les activités intellectuelles. IN H.C.J. Duijker, P. Fraisse, R. Meili, P. Oléron, J. Paillard. Les attitudes. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Paris: Presses Universitaires de France.

PALLASCIO, R. (1974). Quelques problèmes relevant de la psychologie de l'apprentissage de la mathématique. Bulletin AMQ, Vol. XV(2-5), 62-64.

PARLOFF, M.B. (1979). Can psychotherapy reserach guide the policymaker? American Psychologist, Vol. 34(4), 296-306.

PARLOFF, M.B., WASKOW, I.E., WOLFE, B.E. (1978). Reseach on therapist variables in relation to process and outcome. IN S.L. Garfield et A.E. Bergin (Eds). Handbook of psychotherapy and behavior charge (2e ed.). New York: Wiley.

PIAGET, J. (1968). Le structuralisme. Collection Que sais-je? No 1311. Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. (1970). L'épistémologie génétique. Collection Que sais-je?, No 1399. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement, In Etudes d'épistémologie génétique, vol. 31. Paris: Presses Unversitaires de France.

PIAGET, J. et al. (1977). Recherches sur l'abstraction réfléchissante: 1) l'abstraction des relations logico-mathématiques. IN Etudes d'épistémologie génétique, vol. 34. Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. et al. (1977). Recherches sur l'abstraction réfléchissante: 2) l'abstraction de l'ordre des relations spatiales. IN Etudes d'épistémologie génétique, vol. 34. Paris: Presses Universitaires de France.

SMITH, M.L., GLASS, G.V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. American Psychologist, 32, 752-760.

SOLYOM, L., GARZA-PEREZ, J., LEDWIDGE, B.L., SOLYOM, C. (1972). Paradoxical intention in the treatment of obsessive thoughts: a pilot study. Comprehensive psychiatry, 13, 291-297.

SUBOTNIK, L. (1972). Spontaneous remision: Fact or artefact? Psychological Bulletin, 77, 32-48.

TISSOT, R. (1979). Introduction à la psychiatrie biologique. Paris: Masson

TOYNBEE, A. (1967). A study of history. London: Oxford University Press.

VOYAT, G. (1979). Psychosia: a cognitive and psychodynamic perspective. IN M.K. Poulsen et G.I. Lubin. Piagetian theory and the helping professions. Proceedings eight interdisciplinary conference, Vol. II: Childrens Hospital of Los Angeles and University of Southern California Schools of Education and Religion.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1972). Une logique de la communication. Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. (1975). Changements, Paradoxes et psychothérapie. Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P. (1978). La réalité de la réalité. Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P. (1980). Le langage du changement. Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. (1981). Sur l'interaction. Une nouvelle approche thérapeutique. Paris: Seuil.

WEINER, M.L. (1975). The cognitive uncounsious: a piagetian approach to psychotherapy. New York: International Psychological Press.

WEINER, M.L. (1979). Psychoanalysis and Piaget. IN M.K. Poulsen et G.I. Lubin. Piagetian theory and the helping professions. Proceedings eight interdisciplinary conference, Vol. II: Childrends Hospital of Los Angeles and University of Southern California Schools of Education and Religion.

WHITEHEAD, A.N., RUSSELL, B. (1910-1913). Principia mathematica, 2e ed., Cambridge: Cambridge University Press.

ZELVINI PALAZZOLI, M., BOSCOLO, L., CECCHIN, G., PRATA, G. (1978). Paradoxe et contre-paradoxe. Paris: Editions ESF.

APPENDICE F

Programme des activités de la maternelle

1. Programme des activités de la maternelle

Les activités énumérées dans le Tableau qui va suivre sont celles qui ont été réalisées lors des trois journées/semaine allouées à l'intervention, soit les lundi, mardi et jeudi et ce, allant des mois de février à mai. Il s'agit ici du programme en vigueur dans la maternelle ayant participé au projet durant toute la période convenue. Rappelons que chaque bloc-horaire mentionné s'échelonne toujours sur une durée de 135 minutes soit de 13 heures à 15:15 heures dans le cas présent.

Les chiffres indiqués entre parenthèses ont pour but de renseigner sur la répartition des tâches entre la jardinière et l'intervenante quant à l'activité nommée. La légende se traduit comme suit:

(1) La jardinière est responsable de l'organisation de l'activité mais elle la co-anime avec l'intervenante.

Il s'agit surtout ici des ateliers dont le contenu est déterminé et présenté aux enfants par la jardinière mais où au moment de l'exécution de la tâche, les deux adultes assistent les enfants.

(1*) Quand une étoile s'ajoute au un, c'est que l'intervenante a également participé cette fois à l'organisation de l'activité. Cela vaut principalement pour les trois visites-échanges avec des classes de différents niveaux et pour la série d'activités relatives à la nutrition.

(2) L'intervenante anime une activité usuelle telle la causerie tandis que la jardinière y assiste à titre de participante. De façon générale cependant, c'est plutôt l'inverse qui se passe pour ces moments qu'on pourrait appeler "de routine" tels la causerie, la collation et la sieste. C'est d'ailleurs parce que l'intervenante ne joue pas de rôle prépondérant auprès du groupe à l'intérieur de ces temps d'activités qu'une cote de répartition des tâches leur est rarement affublée.

(3) L'intervenante est responsable de l'organisation et de l'animation de l'activité. Dans les cas toutefois où la dite activité inclut une période de production, précisons qu'alors, la jardinière se joint à l'intervenante pour assister les enfants dans leur tâche.

	LUNDI	MARDI	JEUDI
F E V R I E R	- causerie - atelier: fabrication de marionnettes (1) - collation - jeux libres	- causerie - ateliers: bricolage; dessin; peinture au doigt, pâte à modeler (1) - collation - jeux libres - audition d'une histoire sur disque.	- causerie (2) et chants - atelier: terre glaise (1) - collation - grand jeu collectif (1) - jeux libres - sieste
	Absence de l'intervenante	- causerie et chants - atelier: dessin (1) - collation - jeux libres	Journée pédagogique
	- causerie - ronde (2) - atelier: peinture (1) - collation - jeux libres - sieste	- activité du secret #1 (3) - collation - retour en groupe/ activité (3) - audition d'un concert - sieste	. atelier: cuisson de biscuits 1 jeux collectifs(2 . collation . jeux libres . sieste
	. causerie (2) . activité du secret #2 (3) . collation . jeux libres	. retour en groupe/act. lundi (3) . activité corporelle #1 (3) . collation . jeux libres	. causerie (2) . jeux libres . collation . grand jeu collectif . visite - échange #1 avec la classe de 1ère. (1ª)
M A R S	. présentation de la nouvelle organisation spatiale de la classe . activité du secret #3 (3) . collation . jeux libres	Absence de l'intervenante	. causerie . activité corporelle #2 (3) . jeux libres . collation . visite-échange #2 avec la classe de 2e (1ª)
	. causerie et chants . activité du secret #4 (3) . collation . jeux libres	. causerie . activité corporelle #3 (3) . collation . jeux libres	. causerie . narration d'un conte . atelier: peinture (1) . collation . visite-échange #3 avec la classe de 3e (1ª)

	LUNDI	MARDI	JEUDI
	Journée pédagogique	Journée pédagogique	. causerie . atelier: peinture (1e) . collation . jeux libres . sieste
	. causerie et chants . présentation des 2 observatrices au groupe . activité histoire #1 (3) . collation . jeux libres . sieste	. causerie . activité du cercle magique # 1 (3e) . atelier: peinture (3) . collation . jeux libres . sieste	Absences de la jardinière et de l'intervenante
	. causerie et chants . activité histoire # 2 (3) . collation . jeux libres	. causerie . activité du cercle magique # 2 (3e) . atelier: bricolage (3) . collation . bibliothèque . sieste	. chants . démonstration des règles d'un nouveau jeu . atelier: collages (1) . collation . jeux libres
A	. causerie et chants . activité histoire # 3 (3) . collation . bibliothèque . ronde (2) . jeu de détente (2)	. chants . activité du cercle magique # 3 (3e) . collation . jeux libres . sieste	. causerie . atelier: bricolage (3) . collation . jeux libres . chants . sieste
V R I L	Congé	. causerie 2 à 2 et chants . activité histoire #4 (3) . collation . bibliothèque . chants . jeu de détente	. causerie . atelier: bricolage (1) . collation . jeux libres

	LUNDI	MARDI	JEUDI
	Congé	. causerie . activité histoire #5 (3) . collation . jeux libres . sieste	. causerie . atelier: bricolage (3) . collation . jeux libres . sieste
	Absence de l'intervenante	. causerie . présentation de diapos (3) et cercle magique #4 (3e) . collation . jeux libres . sieste	. causerie . activité histoire #6 (3) . collation . jeux libres . sieste
	. causerie . activité histoire #7 (3) . collation . jeux libres . sieste	. grand jeu collectif . présentation de diapos (3) . collation . Cercle Magique # 5 (3e) . jeux libres . sieste	. causerie et chants . atelier: bricolage (1) . bibliothèque . collation . jeux libres . sieste
M	(Absence de la jardinière) . causerie (2) . activité histoire# 8 (3) . collation . jeux libres . sieste	. causerie . présentation de diapos (3) . collation . jeux libres . cercle magique #6 (3e) . sieste	. causerie et chants . activité nutrition # 1 (3) . atelier: dessin . collation . jeux libres . sieste
A I	Congé	. chants . présentation de diapos (3) . activité nutrition #3 et collation (1e) . jeux libres . cercle magique# 7 (3e)	. causerie et chants . cercle magique (3e) . 1 atelier: pâte à modeler . activité nutrition# 5 et collation (1e) . jeux libres . sieste
	. causerie 2 à 2 et chants . activité nutrition #7 (3e) et collation (1e) . jeux libres	. chants . préparation de la Fête (1e) (dessin sur les nappes) . Fête nutrition avec les parents (1e)	. causerie . présentation diapos (3) . collation . jeux libres . cercle magique #8 (3e)

(3") Quand une étoile s'ajoute au trois, c'est que si l'intervenante demeure en ce cas l'organisatrice de l'activité, son travail d'animation, par contre, ne s'effectue qu'auprès de la moitié du groupe. C'est la jardinière qui assume alors cette responsabilité auprès de l'autre sous-groupe. Nous pensons en particulier ici à la série d'activités intitulée "Cercle Magique". Il arrive parfois que cette cote figure à la suite de deux activités que seul un trait oblique (1) sépare. Dans ces circonstances, chacune des deux adultes est à la fois responsable de l'organisation et de l'animation d'une activité de son choix auprès de son sous-groupe. Le chiffre est alors inscrit à côté de l'activité dont l'intervenante a la charge.

- Signalons que dans tous les cas où aucun chiffre ne s'ajoute à l'identification de l'activité, c'est qu'à l'instar de ce qui a déjà été dit à propos des moments de routine (voir (2) ci-haut), les directives sont alors données au groupe par la jardinière. Notons toutefois, en particulier pour la période de jeux libres, mais aussi pour la collation et la sieste, que dans ces contextes, le rôle des deux adultes rejoint pratiquement celui de simple participant au même titre que les enfants. Ou encore, s'il y a lieu d'intervenir à quelque propos chacune s'en charge auprès des enfants auxquels elle s'est jointe.

  Une brève description des différents types d'activités fera suite au tableau.

2. <u>Description des différents types d'activités</u>:

A) <u>Activités de routine</u>:

- causerie: Les enfants sont assis en cercle par terre et ceux qui désirent s'adonner à l'une des activités suivantes lèvent la main: raconter quelque chose de leur choix; mimer une action que les autres essaient de deviner; montrer au groupe des productions qu'ils ont réalisées à la maison.

  Parfois, la jardinière peut orienter l'échange sur un thème précis et poser des questions ou laisser les enfants s'exprimer sur celui-ci. Lorsqu'il est noté "causerie 2 à 2" dans le tableau précédent, c'est que les enfants se regroupent deux par deux pour se communiquer ce qu'ils ont fait dans la matinée.

- atelier: Les enfants sont généralement assis aux tables et ils s'occupent à la tâche mentionnée dans l'horaire. Ex. peinture, bricolage, collages, etc...

- collation: Les enfants vont d'abord chercher leur collation au vestiaire puis le temps qu'ils mangent celle-ci, ils doivent demeurer assis aux tables. Quand un enfant a terminé, il peut soit rester à sa table pour jaser avec ses compagnons, soit aller feuilleter des livres dans le coin de la bibliothèque.

- bibliothèque: Lorsque cette activité est inscrite dans le tableau, c'est qu'un temps précis est accordé à l'exploration des livres, une fois la collation terminée par tous.

- jeux libres: Les enfants sont libres de s'adonner au jeu de leur choix dans le coin prévu pour celui-ci. La consultation du plan de la maternelle présentée plus loin dans cette annexe permet de visualiser l'organisation spatiale des différents espaces de jeux tout en prenant connaissance des choix de contenus ainsi offerts aux enfants.

  A la fin de la période de jeux, un laps de temps est toujours alloué au rangement. Chaque enfant est alors d'abord responsable de ramasser le matériel qu'il a lui-même utilisé. Lorsque tout est en ordre, les enfants s'assoient aux tables et l'un d'eux (qui était chargé de les surveiller tandis qu'ils rangeaient) nomme un compagnon qui selon lui, a bien rempli sa responsabilité. Le lendemain, c'est au tour de l'élu de choisir son successeur.

- Sieste (ou jeu de détente: De façon générale, au moment de la sieste, chaque enfant étend son matelas là où il le désire dans la classe et, il s'y couche quelques instants. Les lumières sont toujours éteintes durant cette courte période d'arrêt. Parfois aussi, les enfants s'assoient aux tables et ils y couchent leur tête dans leurs bras repliés.

  Le jeu de détente se déroule différemment. Les enfants sont assis en cercle par terre et ils font circuler entre eux une petite clochette. Le défi est alors de ne pas faire tinter celle-ci en la remettant à son voisin.

B) Activités mises sur pied par la jardinière et la psycho-éducatrice:

- Visites-échanges avec des classes de différents niveaux:

Les deux premiers échanges réalisés avec les classes de 1ère et 2e année se sont déroulés comme suit. Les enfants de la classe invitée prenaient possession du local de la maternelle où ils faisaient de la peinture tandis que les délogés allaient occuper inversement, le local de la classe concernée. Là, ils expérimentaient le fait d'être assis à des pupitres et chacun disposait d'une feuille lignée sur laquelle s'exercer à écrire son nom. Ils étaient assistés des deux adultes dans cette tâche.

Le troisième échange a été un peu différent. La moitié des enfants de la maternelle sont allés dans la classe de 3e année et inversement, la moitié des enfants de cette classe sont allés dans la maternelle. Là, des sous-groupes (composés d'enfants issus des deux classes ont été formés et ensemble, ils s'amusaient avec un jeu de mémoire visuelle.

- Activités de nutrition:

Il s'agissait d'une série de sept activités se couronnant par une dégustation à laquelle étaient invités les parents.

Les activités #1 et #7, principalement prises en charge par la psycho-éducatrice, étaient dans le premier cas, un spectacle de marionnettes visant à présenter la série d'activités par l'intermédiaire des personnages "grignote" et "Nojo les bonbons"; et dans le second cas, un atelier où après avoir pris contact avec différentes sortes de voix, les enfants fabriquaient une noisetière.

Les activités #2-4-6 ont été animées par la jardinière seule, des journées où la psycho-éducatrice n'était pas dans la classe.

Quant aux activités #3-5 et en partie #7 associées à une collation, elles consistaient (à l'instar des précédentes, soit #2-4-6) en une présentation aux enfants de différents fruits et/ou légumes avec exploration sensorielle de ceux-ci y compris la dégustation faisant office de collation.

Les idées directrices de cette série d'activités étaient tirées d'un matériel dont disposait la jardinière pour avoir suivi un atelier sur la question dans le cadre d'une journée pédagogique.

C) Activités introduites par la psycho-éducatrice:

. Activité du secret:

1° Les enfants sont assis en cercle par terre. Ils se choisissent un compagnon et s'il y a lieu, changent de place pour s'asseoir à ses côtés. L'animatrice présente ce sur quoi porte le secret (#1 - Mon jeu préféré à la maternelle; #2 - Mon animal préféré; #3 - Mon plat préféré; #4 - Ce que j'aime le plus faire quand je suis à la maison). Les membres de chacun des couples formés s'échangent entre eux leur secret en prenant soin de ne pas être entendus par leurs voisins.

2° Période de production: Chaque couple s'installe à une table et chaque enfant représente son propre secret par le biais du médium suggéré. Ce fut la peinture dans tous les cas mis à part la pâte à modeler pour l'animal préféré.

3° Les enfants sont à nouveau rassemblés en cercle, chacun assis à côté de celui qui connaît son secret et avec sa production en main. Ainsi, à tour de rôle, les couples ont la parole.

Un premier partenaire présente au groupe le secret de son conjoint accompagné de la production représentative et vice versa.

. Activité corporelle:

Seulement trois activités du genre ont été réalisées. Elles consistaient dans un premier temps à une exploration sensorielle d'une partie de son corps, accompagnée des termes exacts pour en identifier les composantes et suivie d'une représentation graphique de la partie en question.

Activité #1: 1° Deux à deux, les enfants ont touché, senti, comparé les différentes parties de leur tête (ex. couleur des yeux, texture de la peau, forme de la bouche, etc...)

2° Un partenaire se couchait la tête sur une feuille de papier tandis que l'autre en dessinait le contour et vice versa. Puis, ils s'assoiyaient l'un en face de l'autre et chacun dessinait la figure de son compagnon.

3° Présentation des dessins au groupe.

Activité #2: Assis en cercle par terre, nous avons pris connaissance des différentes parties de nos mains. Les enfants se sont exprimés sur leurs utilités; d'autres ont suggéré divers exercices ou jeux à faire avec les mains lesquels ont été réalisés par le groupe.

Activité #3: Assis en cercle par terre, les enfants ont d'abord été amenés à observer ce qu'ils voyaient à l'intérieur et à l'extérieur de leurs mains (lignes, pores de la peau, ongles, jointures, etc...). Puis assis aux tables, ils ont dessiné sur papier le contour de leurs deux mains; dans l'une, ils ont représenté ce qu'ils voyaient dans l'intérieur d'une main et dans l'autre, ce qu'ils notaient sur l'extérieur de la main. A un atelier de peinture, quelques jours plus tard, de la peinture au doigt a été déposée dans les mains de chacun. Ils frottaient alors celles-ci l'une contre l'autre et les imprimaient sur de grandes feuilles blanches.

. Activité histoire:

1° Chaque activité débute avec un rappel par les enfants de l'histoire précédente puis la narratrice enchaîne avec une nouvelle histoire. Le personnage central (Balibou) demeure cependant le même d'une fois à l'autre et l'ensemble des histoires ici racontées portait sur l'adaptation de l'homme à son milieu à l'époque de la préhistoire. En voici les thèmes: #1 présentation du personnage Balibou et de son contexte de vie; #2 La découverte du feu et le partage des tâches; #3 La construction de la hutte; #4 La fabrication d'un canot; #5 La culture et la fabrication du panier; #6 L'élection d'un chef; #7 L'homme artiste #8 Révision de l'ensemble des histoires.

2° Les enfants s'installent aux tables et une production en rapport avec l'histoire est réalisée. Les médiums utilisés ont varié: #1 découpage et coloriage; #2-6-8 dessin; #3-4-5 bricolage; #7 pâte à modeler.

. Activité du Cercle Magique:

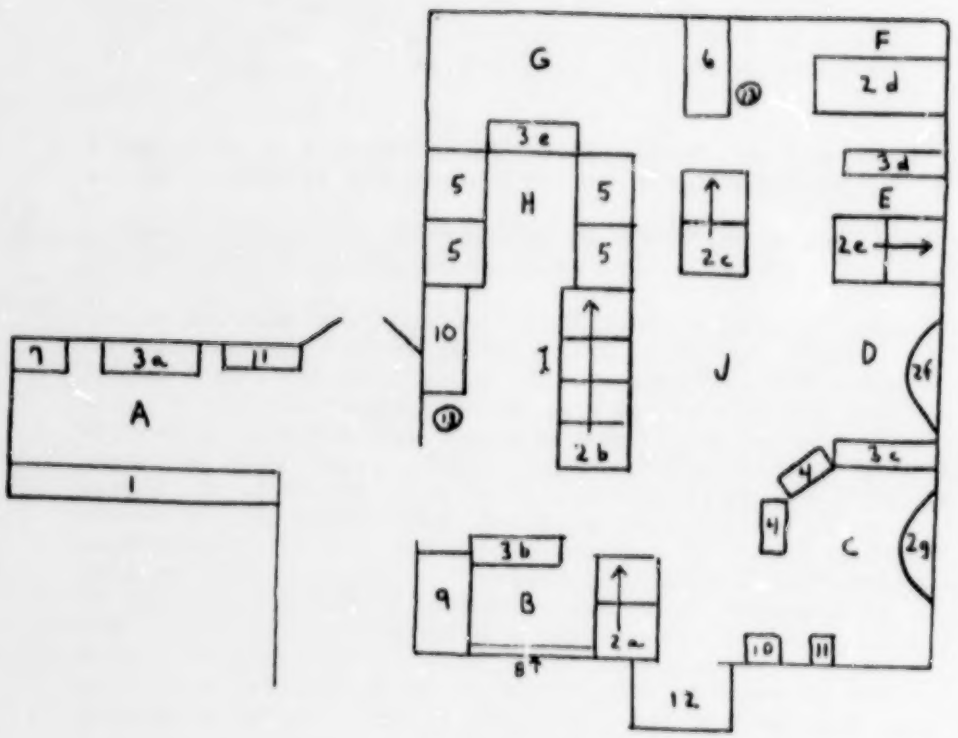
. Première version: activités #1-2-3.

1° La classe est divisée en deux sous-groupes animés par chacune des deux adultes dans des locaux différents. L'adulte présente le thème à son sous-groupe et quand ils sont prêts, les enfants qui le désirent s'expriment sur le sujet.

Plan de la maternelle

de l'Ecole Saint-Clément Annexe

(à partir du 27 février 1981)



Thèmes abordés: #1: Mon sport préféré; #2: Ma saison préférée; #3: Quelque chose que j'aime chez un ou des amis présents dans le sous-groupe.

2° Pour les activités #1 et 2, une période subséquente de production a eu lieu. Le groupe a donc été rassemblé et dans le premier cas, chacun a dessiné son sport préféré; et dans le second cas, chacun a bricolé avec du feutre, de la colle et différents papiers, un arbre sur carton.

- Deuxième version: Activités # 4-5-6-7-8

1° Le groupe est rassemblé dans le local de l'audio-visuel pour visionner une série de diapositives (style bandes dessinées) racontant une histoire mettant en évidence une réaction émotive précise (#1 - C'est pas juste!; #2 - La colère; #3 - La peur; #4 - Je ne peux pas; #5 - Quand je serai grand).

A partir de la seconde activité, les enfants ont demandé à voir le montage deux fois de suite, ce qui a été fait.

2° L'adulte ramasse les commentaires du groupe sur ce qui les a frappés dans ce qu'ils ont vu et entendu.

3° Dès la deuxième activité, la collation et les jeux libres ont généralement précédé cette troisième partie. Nous avions trouvé dès la première fois que réalisée d'un seul coup, l'activité exigeait de la part des enfants une concentration soutenue trop longtemps aussi l'avons-nous entrecoupée de cette façon. Enfin, dans le cadre de cette troisième partie, la classe est divisée en deux sous-groupes stables au niveau de leur composition, de la personne qui les anime et généralement, de l'espace qu'ils occupent (2 locaux différents sont en effet utilisés). L'animatrice ramène à l'attention le thème abordé dans le montage précédemment visualisé et invite ceux qui le désirent à s'exprimer sur le sujet. Il s'agit toujours pour l'enfant de se rapporter alors à son expérience personnelle et raconter ainsi par exemple, une fois où il trouvait que la situation était injuste pour lui, une fois où il était en colère, etc...

Activité #2: Assis en cercle par terre, nous avons pris connaissance des différentes parties de nos mains. Les enfants se sont exprimés sur leurs utilités; d'autres ont suggéré divers exercices ou jeux à faire avec les mains lesquels ont été réalisés par le groupe.

Activité #3: Assis en cercle par terre, les enfants ont d'abord été amenés à observer ce qu'ils voyaient à l'intérieur et à l'extérieur de leurs mains (lignes, pores de la peau, ongles, jointures, etc...). Puis assis aux tables, ils ont dessiné sur papier le contour de leurs deux mains; dans l'une, ils ont représenté ce qu'ils voyaient dans l'intérieur d'une main et dans l'autre, ce qu'ils notaient sur l'extérieur de la main. A un atelier de peinture, quelques jours plus tard, de la peinture au doigt a été déposée dans les mains de chacun. Ils frottaient alors celles-ci l'une contre l'autre et les imprimaient sur de grandes feuilles blanches.

. Activité histoire:

1° Chaque activité débute avec un rappel par les enfants de l'histoire précédente puis la narratrice enchaîne avec une nouvelle histoire. Le personnage central (Balibou) demeure cependant le même d'une fois à l'autre et l'ensemble des histoires ici racontées portait sur l'adaptation de l'homme à son milieu à l'époque de la préhistoire. En voici les thèmes: #1 présentation du personnage Balibou et de son contexte de vie; #2 La découverte du feu et le partage des tâches; #3 La construction de la hutte; #4 La fabrication d'un canot; #5 La culture et la fabrication du panier; #6 L'élection d'un chef; #7 L'homme artiste #8 Révision de l'ensemble des histoires.

2° Les enfants s'installent aux tables et une production en rapport avec l'histoire est réalisée. Les médiums utilisés ont varié: #1 découpage et coloriage; #2-6-8 dessin; #3-4-5 bricolage; #7 pâte à modeler.

. Activité du Cercle Magique:

. Première version: activités #1-2-3.

1° La classe est divisée en deux sous-groupes animés par chacune des deux adultes dans des locaux différents. L'adulte présente le thème à son sous-groupe et quand ils sont prêts, les enfants qui le désirent s'expriment sur le sujet.

A- Vestiaire

B- Coin écriture

C- Coin poupée

D- Coin bibliothèque

E- Coin pâte à modeler

F- Coin bricolage

G- Coin lego

H- Coin peinture

I- Coin jeux de tables

J- Coin causerie

1- bancs
2- tables pour:

a) écriture
b) jeux de tables
c)
d) bricolage
e) pâte à modeler
f) bibliothèque
g) coin poupée

b-c-d et en partie a-e servent pour les ateliers

3- armoires de rangement pour:

a) blocs en bois
b) jeux éducatifs
c) 1er côté: objets de poupée
2e côté: Appuie-livres
d) matériel de bricolage
e) matériel de construction (Lego, etc...)

4- meubles (lavabo - poêle) pour coin poupée
5- chevalets
6- tourne-disque
7- télévision
8- tableau
9- garde-robe
10- lavabos
11- abreuvoirs
12- toilette
13- grosses poubelles

Emplacement des enfants au vestiaire

Ecole Saint-Clément Annexe

(à partir du 7 avril 1981)

Manon				Manon		
Robert				Robert		
Richard				Richard		
Benoît*				Benoît*		
Louise C.				Louise C.		
Philippe				Philippe		
Caroline	*Frédérique			Caroline	Emmanuel	(1)
Francis	Emmanuel	(1)		Francis	Nancy	
Sébastien*				Louise B.		
Yanick				Yanick		
Nancy				Frédérique*		
Gaétan				Gaétan		
Julie				Julie		
Isabelle				Isabelle		
Louise B.				Sébastien*		

* enfants-cibles

(1) Les enfants situés de ce côté n'ont à leur disposition qu'une petite case accrochée au mur; pour s'asseoir, ils doivent par conséquent se trouver une place quelque part sur le banc.